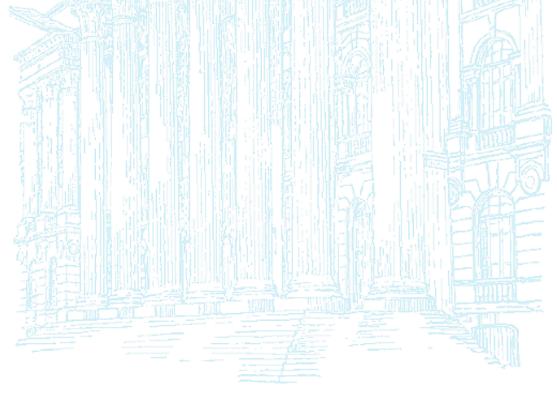
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E POLÍTICA EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE RACIALIZAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)

CURITIBA
2015

DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E POLÍTICA EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE RACIALIZAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA
2015

Catalogação na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Araujo, Débora Cristina de
Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) / Débora Cristina de Araújo – Curitiba, 2015.
335 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Política e educação. 2. Literatura infanto – juvenil. 3. Leitura. 4. Programa Nacional de Biblioteca da Escola – Raça Negra – Brasil. I.Título.

CDD 371.829

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

PARECER

Defesa de Tese de Débora Cristina de Araujo para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Prof. Dr. Teun Adrianus van Dijk, Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Prof.ª Dr.ª Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Prof.ª Dr.ª Andréa Barbosa Gouveia, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "LITERATURA INFANTO-JUVENIL E POLÍTICA EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE RACIALIZAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva	[signature]	Aprovado
Prof. Dr. Teun Adrianus van Dijk	[signature]	aprovado
Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	[signature]	Aprovado
Prof.ª Dr.ª Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher	[signature]	Aprovado
Prof.ª Dr.ª Andréa Barbosa Gouveia	[signature]	Aprovado

Curitiba, 13 de março de 2015.

[signature]

Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educaçao
Matricula: 125750

R. Gal Carneiro, 460, 1º Andar - Centro - CEP: 80.060-150
Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-5117

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Ata (197) cento e noventa e sete referente a sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos treze dias do mês de março do ano de dois mil e quinze, às treze horas e trinta minutos, nas dependências do Programa de Pós-graduação em Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada "**LITERATURA INFANTO-JUVENIL E POLÍTICA EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE RACIALIZAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)**", desenvolvida pela doutoranda **Débora Cristina de Araujo**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelos Professores Doutores Teun Adrianus van Dijk, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Andréa Barbosa Gouveia. O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à doutoranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de Tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pela doutoranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a doutoranda está Apta a receber o título de DOUTORA em Educação. O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi APROVADA e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de DOUTORA em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da Tese, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, treze de março de dois mil e quinze.

A Banca Examinadora ressalta a qualidade do trabalho e sugere a sua publicação.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

Prof. Dr. Teun Adrianus van Dijk

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Prof.ª Dr.ª Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Prof.ª Dr.ª Andréa Barbosa Gouveia

DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO

A Geralda Martins dos Santos (*in memoriam*), por se fazer presente em meus sonhos e por ser meu referencial de força e de matriarcado.
A todas as mulheres e homens militantes que antes de mim lutaram para que eu pudesse chegar aqui.

AGRADECIMENTOS

À Oyá, pois só por ela e com ela este trabalho chegou ao fim. Brisando, ventando, relampejando, coriscando, varrendo e reconstruindo com muito mais solidez, ela me conduziu à conclusão desta importante fase em minha vida.

A minha mãe, Erli Domingues da Silva, por ter me ensinado a ser disciplinada, e ao meu pai, José Herlique de Araujo, por ter me ensinado a lutar. Agradeço a ambos por terem nos incentivado sempre nos estudos, e também por terem cedido os sofás e as paredes de casa para que pudéssemos exercer, desde muito cedo, o hábito da escrita. Aqui está um dos resultados. Aos meus irmãos Fábio Herlique e Eduardo Araújo, por terem sido os meus primeiros interlocutores de debates críticos e terem instigado em mim esta criticidade.

À Iyagunã, que cuidou do meu *ori* e da minha vida durante estes quatro anos e mostrou, com seu exemplo diário, a força que temos se confiamos na proteção dos orixás. Sua trajetória acadêmica inspirou-me e estimulou-me a não desistir e superar todos os obstáculos que enfrentava. E seu carinho de iyá acalentou meu coração nas dificuldades e nas alegrias. Modupé!!!

Ao meu amor-coorientador, Luís Thiago Freire Dantas, que com sua leitura altamente crítica e exigente, com suas indicações bibliográficas sempre coerentes e que me ajudaram em momentos cruciais da escrita da tese, cunhou e conquistou o título de “coorientador”. E por seu amor, cumplicidade e compreensão das fases mais difíceis deste estudo ganhou o título de “amor”.

Ao Ilê Asè Ojubo Ògún, espaço-território-casa, por ser o meu referencial de busca e de encontro com a minha história e ancestralidade. O axé desta casa é responsável por me fortalecer diariamente.

Às/aos amigas/as de perto e de longe: Lucilene Soares, Kátia Costa, Solange Rosa, Patricia Oliveira, Katia Rocha, Jorge Santana, Daniela Fogassa, Gleisse Braz, Alexandra Regina, Michele Trigo, Kessi Cavalcanti, Itamarati Lima, Sérgio Miguel e tantas/os mais que torceram pelo meu sucesso e compreenderam a minha ausência durante este período. Em especial, à Cássia Furlan, amiga-mestra, que me ensinou a acreditar que o mundo era maior do que eu pensava. Suas palavras de incentivo ecoam até hoje em mim e me fortalecem para continuar acreditando.

Ao meu orientador, professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, por ter me ensinado que a autonomia é um princípio necessário à vida acadêmica. Construímos, ao longo destes quatro anos, uma relação baseada nos princípios da política: por meio dos consensos e dos dissensos, e que foram essenciais para a minha maturidade acadêmica e intelectual. E ao final conseguimos desenvolver um trabalho que converge com os nossos interesses em comum: o combate às injustiças.

À Leticia Pereira, amiga-coorientadora, por seu apoio, coorientação virtual (incluindo envio de textos que foram primordiais para a fundamentação da tese) e, sobretudo, amizade. Suas boas vibrações e seu ombro amigo foram protagonistas nestes quatro anos a ponto de às vezes me esquecer dos milhares de quilômetros que nos separam.

À professora Andrea Gouveia, meu referencial na linha de Políticas Educacionais, pelo respeito e ética no trato com a minha pesquisa e pessoa. E pelas contribuições metodológicas e teóricas (incluindo o livro que me deu) que foram fundamentais para a organização da tese.

Ao professor Teun A. van Dijk, pelo exemplo de simplicidade e ética que devem ter intelectuais engajadas/os no combate às injustiças. E, sobretudo, por ter me possibilitado no exame de qualificação compreender elementos em relação à pesquisa acadêmica que ampliaram a minha percepção de mundo.

À professora Fúlvia Rosemberg (*in memoriam*) por ter contribuído grandemente no exame de qualificação através de sua análise crítica, primando sempre pela excelência acadêmica e social do trabalho. Como avó que você se apresentou a mim, ressalto que sentirei sua falta na defesa pois tínhamos acabado de nos conhecer e não eu não tive tempo de curtir a avó diferente (e exigente) que surgira em minha vida.

À professora Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher e ao professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves pelas contribuições no processo da defesa e que enriqueceram grandemente este estudo em sua versão final.

Às pessoas participantes da pesquisa que em maior ou menor medida contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Às contribuições teóricas e trocas de experiências do universo do racismo na pós-graduação com as pesquisadoras e pesquisadores: Cassius Cruz, José Antonio Marçal, Marco Oliveira, Kelvy Nogueira, Sergio Luis do Nascimento, Roberto Jardim, Tânia Mara Pacifico, Thais Carvalho e Wellington Oliveira dos Santos.

Às pessoas que de maneiras diferentes contribuíram para o meu fortalecimento identitário: Andrea Rosendo, Edson Barbieiri, Marcilene Garcia de Souza, Tânia Lopes e meus familiares (tias, tios, primas e primos).

À Rita de Cassia Alcaraz, pelas trocas acadêmicas e sobretudo pelo carinho e atenção com que me recebeu em sua vida. Modupé!!!

Ao Ceale/Fae/UFMG por ter possibilitado acesso a importantes dados para este estudo.

Às trocas acadêmicas com pesquisadoras e pesquisadores que admiro: Rosa Espejo, Gisele Moura Schnorr, Alex Ratts, Rodrigo Ednilson, Hilton Costa, Josafá Cunha, Tânia Braga, Adriana Lucinda e Karina Falavinha. À Silvia Mara Lima pelo carinho durante a defesa.

À professora Eliane Debus que, na condição de suplente, enviou sua leitura criteriosa do texto, colaborando para a versão final que aqui se apresenta. À professora Lucimar Rosa Dias, pela presença na defesa e pelo exemplo de que me inspira a acreditar em um futuro melhor para a educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e sua equipe, em especial à Cinthia Marloch, pela maneira carinhosa e atenciosa com que nos trata e por ter atuado de modo fundamental em um momento conturbado do doutorado.

À profa. Elmita Simonetti Pires, por ter me estimulado e inspirado a estudar literatura infanto-juvenil. Ao prof. Renilson Menegassi por ter me incentivado na vida acadêmica.

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR, por ter cedido um espaço para a pesquisa durante os dois primeiros anos do doutorado e por ter financiado parte da minha formação em francês. À Judit Gomes, pelo apoio e atendimento das minhas solicitações em relação à estrutura do Neab.

À Capes, por ter garantido o insumo financeiro para a realização desta pesquisa.

Sempre que um relâmpago se apaga
Ouve-se o rugido do trovão
Flash que incendeia a queda d'água
Oiá, oiá, oiá, oiá, oiá

Astro que atravessa a atmosfera
Luz estroboscópica clarão
Guizo de granizo sobre a terra
Oiá....

Estilhaça os vidros, varre o ar pra dentro de casa
Espelho de prata, espada de latão
Vira o tempo, anoitece o dia, joga o céu no chão
Vento vendaval, redemoinho tufão

Ela rasga a nuvem abre a fenda
Dança na fúria do furacão
Tira o véu do vento o céu desvenda
Oiá...

Pra nascer depois tudo de novo
Água apaziguada sob o chão
Fênix das cinzas faz seu ovo
Oiá...

Junta fogo e água sacudindo o teto de casa
Cauda de cavalo e adorno de latão
O amor de todas as mulheres no seu coração
Chuva temporal borrasca inundação

Sempre que um relâmpago se apaga
Ouve-se o rugido do trovão
Flash que incendeia a queda d'água
Oiá, oiá, oiá, oiá, oiá

Arnaldo Antunes e Sandra Peres

RESUMO

O presente estudo investigou a maior política educacional de distribuição de livros a bibliotecas das escolas públicas brasileiras, o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de interpretar como as relações internas dentro das instituições que gestam e executam o Programa podem estar influenciando a composição dos seus acervos, no que se refere à diversidade étnico-racial e à qualidade literária. A literatura infanto-juvenil foi o principal gênero literário considerado na análise do PNBE por representar a maioria das obras dos acervos. Neste sentido, a pergunta de partida que mobilizou a pesquisa foi assim definida: é possível identificar, no PNBE, estratégias de racialização operando para estabelecer relações hierárquicas do ponto de vista da diversidade étnico-racial? Utilizando um conceito restrito de diversidade étnico-racial (relações negras/os-brancas/os), o presente estudo estabeleceu-se sobre três eixos: PNBE, discursos e racialização. As instituições do Ministério da Educação (MEC) envolvidas na análise foram a Secretaria de Educação Básica (por meio da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, bem como a Instituição de Ensino Superior responsável pela avaliação pedagógica do PNBE. Foram utilizados como instrumentos de análise documentos oficiais, estudos acadêmicos, questionário, entrevista e comunicações virtuais. Fundamentada em teorias e perspectivas dos estudos críticos sobre o racismo, esta pesquisa uniu-se a teóricas/os que vêm evidenciando o quanto e como o racismo institucional tem operado em políticas educacionais, cerceando a potencialização de tais políticas no sentido de cumprirem os preceitos legais de uma efetiva Educação das Relações Étnico-Raciais. No tocante à trajetória de personagens negras na literatura infanto-juvenil, apenas nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, é que características mais positivas passaram a ser identificadas nas obras, embora tenha predominado ainda a sub-representação, levando à categorização de um “otimismo parcimonioso”. No tocante aos estudos sobre o PNBE, a maior parte das pesquisas analisadas não conseguiu inserir o eixo raça como categoria analítica, revelando facetas das dificuldades/resistências da inclusão de outros eixos de desigualdade para além do econômico como fator negativo em uma política educacional. A produção dos editais do PNBE em várias de suas versões demonstrou o quanto as concepções de literatura e diversidade são dúbias, contraditórias e fragmentadas. Tal contexto requereu da pesquisa um aprofundamento sobre características que concorrem no que seria a melhor definição de “qualidade literária”, evidenciando o caráter político presente na disputa entre um e outro modelo de literatura. A racialização atuou por meio de várias estratégias, em especial a dissimulação, o silêncio e a legitimação, manifestados em ações e em discursos das pessoas representantes das instituições, bem como em documentos oficiais do MEC. As interpretações do estudo fomentaram, ao seu término, a possibilidade de indicação de sugestões de mudanças para a melhoria desta política educacional tão importante para a formação de leitoras/es e fomento à leitura nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Programa Nacional de Biblioteca da Escola. Literatura infanto-juvenil. Racialização. Discurso. Política educacional.

ABSTRACT

This study investigated the largest educational policy for the distribution of books to libraries of Brazilian public schools, the National Program for the School Library (PNBE) in order to interpret as the internal relations within institutions that prepare and execute the program may influence the composition of her collections, with regard to the ethnic and racial diversity and literary quality. The children's and young adult literature was the main literary genre considered in the analysis of PNBE to represent most of the works of the collections. In this sense was defined the original question that guided the research: in PNBE can be identified strategies of the racialization operating to establish hierarchical relationships from the point of view of ethnic and racial diversity? Using a restricted concept of ethnic and racial diversity (black-white relations), this study was established on three roots analysis: PNBE, speeches and racialization. The institutions of the Ministry of Education (MEC) involved in the analysis were the Department of Basic Education (through the General Coordination of Teaching Materials) and the Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion and the higher education institution responsible for pedagogical evaluation of the PNBE. We use tools to analysis: official documents, academic studies, questionnaire, interview and virtual communications. Based on theories and perspectives of critical studies on racism, this research has joined theorists who come determining how much and how institutional racism has operated in educational policies, limiting the enhancement of such policies in order to meet the legal requirements of a policies effective of Education of Racial-Ethnic Relations. Regarding the trajectory of black characters in children's and young adult literature, only in recent decades, especially since the 2000s, is that more positive features are now identified in the books, while remaining still predominantly under-representation, leading to categorization a “wary optimism”. With regard to studies on the PNBE, much of the research was not able to insert the race as an analytical category, revealing facets of the difficulties / resistance to the inclusion of other axes of inequality beyond the economic as a negative factor in an educational policy. The various versions of PNBE notices shown that the conceptions of literature and diversity are dubious, contradictory and fragmented. Such a context has required a deepening of the characteristics that compete in the best definition of "literary quality", highlighting the political nature of the dispute between the two literature models. The racialization has acted through various strategies, especially the dissimulation, silence and the legitimation that has manifested in actions and speeches of those representatives of the institutions as well in the official documents of the MEC. At the end, the interpretations of the study has promoted the possibility of indicating suggestions for changes for continuous improvement of this educational policy as important to the formation of readers and promotion of reading in Brazilian public schools.

Keywords: National Program for the School Library. Children's and young adult literature. Racialization. Discourse. Educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL – Associação de Leitura do Brasil
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
Abrelivros – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
AEILIJ – Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil
ANL – Associação Nacional de Livrarias
BN – Biblioteca Nacional
Cadara – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara)
CBL – Câmara Brasileira do Livro
Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Cecip – Centro de Educação e Comunicação para o Desenvolvimento Humano
CNE – Conselho Nacional de Educação
CGPLI – Coordenação-Geral de Programas do Livro
Cogeam – Coordenação Geral de Materiais Didáticos
Cole – Congresso de Leitura do Brasil
Comdipe – Coordenação Geral do Ensino Fundamental
Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação
DOU – Diário Oficial da União
Ebal – Editora Brasil América
ECD – Estudos Críticos do Discurso
ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
Eja – Educação de Jovens e Adultos
Fae – Fundação de Assistência ao Estudante
Fae/UFMG – Faculdade de Educação da UFMG
Fipe – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

HP	–	Hermenêutica de Profundidade
IBC	–	Instituto Benjamin Constant
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	–	Instituição de Ensino Superior
Inmetro	–	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
IPT	–	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
Laeser	–	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRI	–	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PNBE	–	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	–	Programa Nacional do Livro e Literatura
Proler	–	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
Secadi	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seed-PR	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SNEL	–	Sindicato Nacional das Empresas Editoras de Livros
Seppir	–	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Seesp	–	Secretaria de Educação Especial
TCU	–	Tribunal de Contas da União
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
Undime	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Volp	–	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

> A nossa escrevivência não pode ser lida como história para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.
>
> Conceição Evaristo

Ao propor que a nossa escrevivência deve incomodar "os da casa grande" em seus sonos injustos, Conceição Evaristo referencia a intenção política da presente pesquisa: de apresentar-se como uma contribuição aos estudos críticos sobre relações étnico-raciais. Tal proposta *suleia* este estudo no sentido de fomentar a tensão cada vez mais presente na academia e que tende a questionar saberes colonizados e colonizáveis, impostos simbolicamente ao longo do tempo como legítimos.

Considerando que o racismo, em função da ideia de raça, configura-se como "estrutural e estruturante" em sociedades como a brasileira (Nilma Lino GOMES[1], 2011; 2012), este estudo fundamenta-se na compreensão da constante necessidade desvelar e expor essa construção organicamente engendrada a fim de, com as feridas abertas, poderem ser tratadas.

A temática central deste trabalho está erigida sobre três eixos: Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), discursos e racialização. A política educacional de distribuição de livros às bibliotecas das escolas públicas brasileiras tem fomentado, nos últimos anos, o desenvolvimento de diversas pesquisas acadêmicas sobre os mais variados prismas: níveis de investimento público; uso (e não uso) dos livros nas escolas; presença/ausência de determinados gêneros literários; qualidade estética dos livros e, também, dentre outros, a composição dos

---

[1] Em exercício de uma educação, linguagem e produção intelectual antissexista, neste texto, além de utilizar o gênero feminino e masculino em referência às pessoas em geral, serão destacadas/os as/os autoras/res citadas/os. Sendo assim, na primeira vez que há a citação de uma/um autora/or, seu nome completo será apresentado para a identificação do sexo e, consequentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas. Assim também por todo o texto, e não somente na introdução, a linguagem de gênero se fará presente: em alguns momentos por meio de barras (/) e em outros pelo registro total dos vocábulos. Ressalva-se que tal processo, considerado por muitos/as como "subversão" das normas, só ocorre em função de as normas serem restritivas na representação de gênero.

acervos no tocante à representação de grupos humanos. Estes dois últimos interessam diretamente a presente pesquisa pois, de maneira geral, têm incidido na análise dos acervos que compõem o Programa, observando, por exemplo, as proporções e formas de apresentação entre personagens[2] brancas, negras e indígenas. Diante disso, o que esta tese propõe é aprofundar tal perspectiva de investigação, analisando elementos contextuais da elaboração da política do PNBE no sentido de interpretar como relações internas dentro das instituições que gestam e executam o Programa podem estar influenciando a composição dos seus acervos, no que se refere à diversidade étnico-racial e à qualidade literária.

Neste sentido, a pergunta de partida que mobilizou essa tese foi, portanto, assim definida: é possível identificar, no PNBE, estratégias de racialização operando para estabelecer relações hierárquicas do ponto de vista da diversidade étnico-racial (relações negras/os-brancas/os)?

A restrição do conceito de diversidade étnico-racial tal como proposto aqui se deve à compreensão de que a investigação desenvolvida neste estudo abrangeu em profundidade a condição racializada da população negra no Brasil em relação à população branca. Embora elementos sobre outros grupos humanos sejam apresentados neste estudo, como a produção literária indígena, esta abordagem não foi em profundidade. Assim, um conceito amplo de diversidade étnico-racial não corresponderia às características das análises e intepretações produzidas nesta pesquisa.

Este trabalho vincula-se às proposições desenvolvidas pelo conjunto de documentos legais convencionalmente chamado de Educação das Relações Étnico-Raciais, e que reúne as demandas do Movimento Negro por uma educação antirracista e de valorização e reconhecimento da cultura e história africana e afro-brasileira. As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (BRASIL, 2004a) referenciam esse conjunto por apresentarem as proposições pedagógicas e políticas almejadas para a efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, o uso do termo “diversidade étnico-racial” será fundamentado nas definições propostas pelas Diretrizes:

---

[2] No presente estudo será generalizado o vocábulo “personagem” no feminino, como era a origem etimológica dessa palavra. Nas citações, será mantido conforme a grafia adotada pelo/a autor/a.

> [...] o emprego do termo **étnico**, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004a, p. 13).

E, dito anteriormente no mesmo parágrafo, mas aqui apresentado posteriormente para tornar a argumentação mais didática, o documento assim defende o uso do termo "raça":

> É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.
> Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos (BRASIL, 2004a, p. 13).

No que se refere ao termo "diversidade", dada multiplicidade de conceitos que a definem, optou-se neste estudo por associá-la a um sentido político e crítico, superando a intepretação que a associa a um "apelo romântico do final do século XX e início do século XXI" (GOMES, 2006, p. 22). Ao contrário, diversidade (ainda que com limitações, conforme alguns estudos apresentados no decorrer desta pesquisa demonstrarão) tem representado o viés pelo qual as demandas de sujeitos historicamente discriminados e subalternizados vêm sendo pautadas nas agendas das políticas educacionais. Assim, concordando com André Luiz F. Lázaro (2013, p. 271):

> A importância de um conceito ativo de diversidade para os debates das políticas em educação é que ele favorece o reconhecimento de ausências, potencialidades, forças de resistência e ação transformadora. O que os nomeou 'diversos' por meio de complexos processos históricos e políticos tanto lhes negou direitos quanto reconheceu identidades às quais buscou imputar diferenças de ordem natural. Por meio do conceito de diversidade, o reconhecimento do direito à educação ganha também a forma de questionar a naturalização dos processos de exclusão. Novos sujeitos, novas vozes interpretam e propõem caminhos para a história.

Portanto, assumindo a posição teórica (e a justificativa) do uso da expressão "diversidade étnico-racial", será suprimida, a partir de agora, o complemento

"(relações negras/os-brancas/os)". E somente nos casos em que outras/os autoras/es arrolados neste estudo utilizarem "diversidade étnico-racial" em perspectiva diferente da aqui adotada é que será explicitada sua conceituação.

Em análise da política do livro didático nos Estados Unidos, Michael Apple (1995) propõe uma reflexão que converge com as características de pesquisas como essa: "De que forma as dinâmicas de classe, gênero e raça 'determinam' a produção cultural?" (APPLE, 1995, p. 83). Entendendo o livro literário como uma produção cultural e, no caso do PNBE, uma produção cultural distribuída para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras, desenvolver uma análise nestes moldes apresenta-se relevante ao considerarmos, por exemplo, uma semelhança entre os Estados Unidos (lócus de análise de Apple) e o Brasil no tocante à inserção da temática racial nas pesquisas acadêmicas: "uma quantidade menor de investigações empíricas detalhadas e em ampla escala dessas relações do que aquela que é necessária" (APPLE, 1995, p. 83). E a maior consequência disso é incapacidade de se "obter uma visão global do problema" que "é ainda mais problemática no campo da educação" (APPLE, 1995, p. 83), porque, de acordo com o autor (e concordando com sua afirmação):

> Ainda que o objetivo declarado de nossas instituições escolares tenha muito a ver com os produtos e processos culturais, com a transmissão cultural, foi somente a partir da última década que a política e a economia da cultura realmente transmitida nas escolas vêm sendo examinada como um campo de pesquisa séria (APPLE, 1995, p. 83).

Considerando tais contextos de produção, aliada à argumentação de Joyce Elaine King (1996, p. 94) de que "o papel dos/as intelectuais consiste em revelar as formas pelas quais a ideologia oculta a dominação e sustenta a alienação nos processos educacionais", a relevância social, política e acadêmica deste trabalho incidem, portanto, nos seguintes aspectos:

- No desvelamento de elementos implícitos na avaliação e seleção das obras que compõem o PNBE, entendendo esse Programa como uma política de promoção da leitura que deve estar integrada às demais políticas educacionais vigentes, dentre elas o reconhecimento, valorização e promoção da diversidade étnico-racial.

- Na contribuição aos estudos críticos de relações étnico-raciais no Brasil, por ser uma pesquisa marcadamente comprometida com o combate ao racismo.

- Na problematização sobre a necessidade do aumento de estudos que incluem as relações étnico-raciais como elemento de análise das políticas educacionais brasileiras.

Diante dos eixos balizadores desta pesquisa (PNBE, discursos e racialização), a análise desenvolvida ancorou-se nas seguintes interpretações do conhecimento disponíveis na área:

a) Devido à histórica atuação de entidades do Movimento Negro e pesquisadoras/es vinculadas/os, bem como os estudos que vêm contribuindo para a consolidação de uma área de pesquisa no Brasil sobre o tema, órgãos oficiais, como o Ministério da Educação (MEC) – subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) –, passaram a estabelecer critérios para a escolha de obras literárias e didáticas nos quais se incluem expressões como “ausência de preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” (PNBE [3] 2013, p. 22). Contudo, mesmo observando esta preocupação, outros elementos têm sido menos considerados nos critérios de seleção, dentre eles, a superação de uma literatura e currículo eurocêntricos. Partindo primeiramente dos livros didáticos, resultados recentes apontam que pouco se avançou na produção de materiais que contemplam a diversidade étnico-racial brasileira. Na pesquisa de Wellington Oliveira dos Santos (2012), por exemplo, ao analisar nove livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental, o autor constatou que:

> [...] apesar das denúncias de pesquisas anteriores com livros didáticos, da mobilização do movimento negro, da criação de políticas educacionais com foco na valorização da população negra e das exigências dos editais do PNLD/2010, permanece nos livros didáticos o discurso racista, que hierarquiza brancos e negros (SANTOS, 2012, p. x).

No caso dos livros de literatura, a pesquisa de Veridiane Cintia de Souza Oliveira (2010) sobre o acervo de 2008 para o PNBE de educação infantil informou, por exemplo, que embora tenha sido possível identificar aumento de representações positivas de negras/os ainda que em baixa frequência, personagens brancas são mais bem elaboradas e aparecem mais vezes nas narrativas, gerando o “estabelecimento da manutenção do seu grupo como norma social e pressupondo,

---

[3] Para facilitar a localização temporal dos vários editais do PNBE mencionados neste estudo, optou-se por referenciá-los pelo seu ano apresentado no título e não pelo ano de publicação, como deveria ser de acordo com as normas para elaboração de documentos científicos da UFPR. Assim, por exemplo, o Edital PNBE 2013 será referenciado por este ano e não por 2011, ano de sua publicação.

inclusive, que os leitores presumidos sejam também brancos” (OLIVEIRA, V. C. S., 2010, p. viii). Nesse sentido, há um forte indício de um padrão eurocêntrico componente desses acervos do PNBE. Corroboram tal interpretação os resultados da pesquisa de Ana Carolina Lopes Venâncio (2009): analisando um dos acervos (com vinte obras) do PNBE 2008 a autora constatou que apenas duas contemplavam a diversidade étnico-racial.

Assim, um dos elementos de análise relacionou-se a esta tendência verificada no PNBE de uma presença reduzida de obras que retratam a diversidade étnico-racial correspondente à população brasileira.

b) Mesmo levando em consideração a preocupação dos editais do PNBE no que se refere a não aquisição de obras com estereótipos e preconceitos, é possível encontrar títulos que apresentam explícita ou implícita discriminação racial. Um debate ocorrido em 2010 que envolveu o Conselho Nacional de Educação (CNE) evidenciou o quão tênue é a linha entre a literatura considerada pelo PNBE como ausente de “preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” e a que manifesta tais marcas. Embora a motivação do debate seja de outra ordem, os Pareceres 15/2010 e 06/2011 da Câmara de Educação Básica do CNE, ao abordarem a questão do racismo na obra **Caçadas de Pedrinho**, de Monteiro Lobato – que faz alusão da personagem Tia Nastácia como “urubu, macaco e feras africanas” (BRASIL, 2010b, p. 2) –, também chama a atenção do PNBE ao ressaltar que a Coordenação-Geral de Avaliação de Materiais Didáticos do Ministério da Educação (Cogeam), selecionou tal título:

> De acordo com a Coordenação Geral, a avaliação das obras é feita por especialistas de maneira cuidadosa:
> [...]
> Ainda afirma que:
> *...a obra Caçadas de Pedrinho, da Global Editora, faz parte da coleção selecionada para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003 – Literatura em minha casa. Também foi selecionada para compor o acervo do PNBE/98 editada pela Editora Pallotti. Ambas as edições foram distribuídas às escolas públicas de ensino fundamental* (BRASIL, 2010b, p. 3).

Desta forma, outro aspecto considerado na análise foi de verificar em que medida títulos que estejam sendo aprovados pelo PNBE para compor as bibliotecas das escolas públicas brasileiras apresentam estereótipos ou preconceitos raciais,

mesmo que sob a alegação de serem obras clássicas, como é o caso das produzidas por Monteiro Lobato.

c) Alguns estudos vinculados à área de avaliação de políticas públicas preocuparam-se em analisar como demandas ligadas à diversidade (ora num sentido amplo, ora restrito à diversidade étnico-racial) estiveram/estão presentes nas gestões públicas municipais, estaduais e federal. Um deles, por exemplo, desenvolvido por Sabrina Moehlecke (2009), identificou práticas e estratégias fragmentadas e desarticuladas entre secretarias do Ministério da Educação (em especial a Secretaria da Educação Básica [SEB] e então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD][4]), dificultando o encaminhamento prático da perspectiva adotada de visibilidade e reconhecimento da diversidade como um conceito político de reinvindicação de direitos:

> Se, por um lado, existe uma parceria entre secretarias específicas como Secad e Seesp com a Sesu, por outro lado, a SEB, secretaria responsável por toda a educação básica, tem apenas uma ação voltada à diversidade cultural. Essa secretaria, diferentemente das outras, vê as políticas de diversidade como antagônicas ou concorrentes às políticas educacionais de inclusão social. Do total de programas/ações de diversidade identificados, a grande maioria está concentrada em duas secretarias, a de Educação Superior e a Secad, responsáveis, respectivamente, por nove e onze programas/projetos (MOEHLECKE, 2009, p. 476-477).

Discutindo particularmente sobre o processo de implementação do artigo 26A[5] da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na perspectiva de gestões públicas municipais, estaduais e federal, o estudo de Renísia Cristina Garcia Filice (2010) evidenciou elementos similares aos de Moehlecke, como uma fragmentação e, ainda:

---

[4] Hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

[5] No CAPÍTULO 1, no subtítulo 1.3, serão aprofundadas informações acerca das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (artigo 26A da LDB) e incluindo o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra (artigo 79B da LDB). Mas neste estudo, ao invés de nominar as duas leis que alteraram a LDB, sempre que possível será utilizada a expressão “artigo 26A da LDB” por dois motivos. O primeiro relaciona-se à intenção de ressaltar aos leitores e leitoras que ambas as leis nada mais são do que alterações da lei máxima da educação brasileira e não leis abjetas ao currículo, como por muito tempo foram consideradas. O segundo motivo converge com o que explicita Antonio Carlos Malachias *et al.* (2010), sobre a expressão legal adequada: “[...] a disciplina jurídica determina que uma norma alteradora, como a própria adjetivação indica, não possui existência autônoma, independente, destacada de norma alterada. Isso significa que, do ponto de vista da técnica legislativa, a Lei nº 10.639/03 deve ser enfocada no contexto normativo em que está inserida, ou seja, conjugada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (MALACHIAS *et al.*, 2010, p. 147).

> [...] uma desarticulação aparente entre políticas econômicas e políticas sociais. Como regra, as políticas econômicas assumem a primazia em todo o planejamento governamental, cabendo às políticas sociais um papel secundário. [...] Também deixou emergir nas visões de mundo e convicções dos gestores, práticas racistas imbricadas no imaginário coletivo e nas políticas da educação básica, pondo-nos frente a frente com o lado atroz da cultura nacional, a cultura do racismo, que atravessa a sociabilidade brasileira (FILICE, 2010, p. vi).

Tais considerações, aliadas a outros estudos como os de Ana José Marques (2010), fundamentaram a interpretação sobre os discursos produzidos pelos agentes públicos envolvidos na gestão do PNBE, considerando essa tendência de desarticulação e fragmentação das políticas educacionais desenvolvidas pelas secretarias do MEC, em especial a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

d) Ainda que não a contento em relação à proporcionalidade entre brancas/os e negras/os representada pelas estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[6], a diversidade étnico-racial tem aumentado na literatura infanto-juvenil brasileira. Seja sob o conceito e nomenclatura de “literatura infanto-juvenil afro-brasileira” [7] , “literatura infanto-juvenil africana da diáspora” ou ainda de “diversidade étnico-racial na literatura infanto-juvenil”, pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos têm apontando um relativo aumento de obras com tais características no mercado editorial brasileiro. A hipótese para esse aumento tem sido a alteração no artigo 26A da LDB, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica brasileira. Em uma pesquisa sobre a produção literária infantil com destaque para personagens negras, Débora Oyayomi Cristina de Araujo e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012) constataram que:

> Entre as políticas públicas gestadas, a instituição de obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, definida por mudança

---

[4] Os dados mais recentes apontam que a população brasileira que se autodeclara preta ou parda supera 50% da população total, conforme indica a “Tabela 1.3.2 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade”, disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/ods/Brasil/tab1_3_1. Acesso em: 17/11/2014.

[7] Esta tese não tem a pretensão de explorar com a propriedade exigida pela área as diversas nomenclaturas e conceitos em torno da produção literária brasileira, seja infanto-juvenil, seja “adulta”, de autores/as negros/as ou de autores/as de outros grupos étnico-raciais que escrevem sobre negros/as. Para entender melhor esse debate, ler, por exemplo: Conceição Evaristo (2009); Cuti (2010); Domício Proença Filho (2004); Eduardo de Assis Duarte (2013); Edimilson de Almeida Pereira (2013); Maria Anória de Jesus Oliveira (2010b).

> no artigo 26A da LDB (pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008), parece ter tido impacto na produção. De silêncio e invisibilidade passamos a contar com relativo aumento da presença de personagens negras frente a uma branquidade imperante e a normas estéticas arianas. Um olhar, no entanto, às livrarias e bibliotecas, revela, enfim, nossa presença, ainda minoritária, mas constante (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 195).

Complementa-se a isso, no entanto, o fato de haver um descompasso entre a produção literária com ênfase na diversidade étnico-racial e a quantidade dessa produção adquirida pelas instituições públicas de fomento à leitura na escola, em especial o PNBE (OLIVEIRA, V. C. S., 2010).

Assim, tal quadro suscitou a necessidade de uma investigação sobre os fatores que podem estar contribuindo para esse descompasso, tendo como foco de análise duas possíveis interpretações: esta literatura, em lento mas gradativo aumento, fruto de “uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma ‘subjetividade’ própria vai construindo a sua escrita, vai ‘inventando, criando’ o ponto de vista do texto” (EVARISTO, 2009, p. 18, nota de rodapé 2), seria de qualidade inferior à literatura que é constantemente escolhida para compor os acervos? Ou existiria uma explícita interdição de base racializante para a entrada de livros com ênfase na diversidade étnico-racial no PNBE?

Subsidiado pelos estudos aqui arrolados, bem como outros que serão apresentados no decorrer, a presente pesquisa imergiu nesses quatro campos do conhecimento para interpretar se há estratégias racializantes operando no PNBE.

Para tal intento, esta pesquisa fez uso de entrevista e análise de questionário, documentos oficiais do MEC e FNDE e pesquisas da área. Como será mais bem detalhado no CAPÍTULO 5, foram analisadas as vozes e os silêncios manifestados pela equipe de avaliação dos livros para o PNBE e por instituições do MEC responsáveis pela organização e execução do Programa, para verificar se a execução dessa política tem sido gerida em benefício de uma sociedade multirracial e que atenda, portanto, aos preceitos legais da Constituição Federal de 1988. O objeto deste estudo foi, portanto, os discursos e os silêncios produzidos (nas entrevistas, questionário, documentos oficiais e pesquisas da área).

Pierre Muller e Yves Surel (2002) propõem duas ressalvas que foram incorporadas ao presente estudo como forma de evitar armadilhas típicas quando se empreendem análises de políticas públicas. A primeira delas é a compreensão de que “analisar a ação do Estado não consiste simplesmente, em se estudá-lo como

aparelho político-administrativo" (MULLER; SUREL, 2002, p. 17). Assim, a interpretação de documentos e discursos produzidos ou não produzidos acerca da diversidade étnico-racial no PNBE possibilitou a superação de uma possível interpretação reducionista da política em seus aspectos meramente técnicos ou explícitos. A segunda ressalva é a consciência do "caráter intrinsicamente contraditório de toda política" (MULLER; SUREL, 2002, p. 17), o que possibilitou o sobrepujamento de falsas ou incompletas hipóteses sobre explícitos maniqueísmos, mas ao mesmo tempo, fortaleceu e comprovou hipóteses que apontavam a atuação do racismo institucional como elemento fundante da política do PNBE. E isso foi possível graças à compreensão de que "não é menos verdade que toda política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o *sentido* das condutas governamentais" (MULLER; SUREL, 2002, p. 18, destaque dos autores). No entanto, houve uma adaptação do que Muller e Surel denominam como *sentido*: para ambos, sentido "não é de forma alguma unívoco, porque a realidade do mundo é, ela mesma contraditória" (MULLER; SUREL, 2002, p. 18), afirmação válida para a perspectiva aqui adotada. Mas a diferença proposta por este estudo está em como os autores veem tais contradições: "os tomadores de decisão são condenados a perseguir objetivos em si mesmos contraditórios: promover a rentabilidade de certa empresa pública *e* manter a paz social; frear a inflação *e* reativar o consumo..." (MULLER; SUREL, 2002, p. 18). A adaptação foi no sentido de acrescentar o racismo institucional como variante da conjunção "e" proposta pelos autores. Assim, por exemplo, pode-se interpretar as contradições da execução da política do PNBE com objetivos contraditórios: fomentar os hábitos de leitura em estudantes das escolas públicas *e* não abrir mão da literatura canônica e branca por natureza; desenvolver editais específicos para aquisição de livros com temas da diversidade *e* manter editais tradicionais para a literatura canônica e branca; afirmar em seus editais tradicionais que não serão selecionados livros com estereótipos e discriminação *e* adquirir livros com estereótipos e discriminação de autores clássicos.

Em função de este estudo ter sofrido diversas alterações ao longo de seus quatro anos de realização, tornou-se necessário, a meu ver, um detalhamento dos passos dados como forma de transparência e respeito ético com a pesquisa acadêmica. A seção seguinte será dedicada a isso.

Os percursos/percalços da pesquisa

É muito difícil para uma pesquisadora ou pesquisador que se considera engajada/o e comprometida/o com sua pesquisa, e sobretudo com os resultados dela para a sociedade, ver seu projeto sofrendo tantas transformações a ponto de em certos momentos tornar-se tão abstrato e distante que seus olhos não o reconhecem mais. Diante disso, optei por escrever uma seção inicial onde compartilho os percursos e percalços enfrentados para a produção de um trabalho complexo como é o caso de uma tese de doutorado, situações essas que, de certa maneira, influenciaram na própria execução do projeto.

Folheando materiais "antigos", da "época" do mestrado, encontrei uma obra clássica para a academia e que me dizia como escrever um trabalho acadêmico: trata-se de **Como se faz uma tese**[8], de Umberto Eco (1999). Lembrei-me dos momentos de leitura desse livro e do quanto as discussões no seminário obrigatório estimulavam-me a construir uma pesquisa de mestrado "adequada" aos moldes da academia. E recentemente, relendo o início dessa obra, deparei-me com aspectos que me deixaram mais confusa ainda sobre os motivos que fizeram com que tudo tenha acontecido de modo tão diferente no doutorado, já que a fluidez e cadência com que os passos foram dados na realização da pesquisa de mestrado não se repetiram no doutorado. Chamou-me atenção novamente as "quatro regras óbvias" da escolha de um tema de pesquisa, assim definidas pelo autor:

> 1) *Que o tema responda aos interesses do candidato* (ligado tanto ao tipo de exame quanto às suas leituras, sua atitude política, cultural ou religiosa).
> 2) *Que as fontes de consulta sejam acessíveis*, isto é, estejam ao alcance material do candidato;
> 3) *Que as fontes de consulta sejam manejáveis*, ou seja, estejam ao alcance cultural do candidato;
> 4) *Que o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato* (ECO, 1977, p. 6, destaques do autor)[9].

Tentei refletir sobre essas quatro regras e conversar com Eco, tentando, metaforicamente, vê-lo como a própria academia[10], que cobra resultados com

---

[8] É preciso levar em consideração que o que o autor considera como tese em sua análise relaciona-se à licenciatura e não ao doutorado como é o caso deste trabalho. De qualquer maneira, suas reflexões apresentam importantes elementos também para este estudo.
[9] O autor ainda apresenta, também em nota de rodapé, uma quinta regra: "que o professor seja adequado".

consistência argumentativa adequada e nos seus moldes para considerar meu trabalho uma “tese de doutorado”, e comigo mesma, que tenho como companhia em minha vida o compromisso com a minha história de mulher negra e de pesquisadora. E, sim, Eco e eu-mesma, o tema responde aos meus interesses, já que para uma pesquisadora de relações étnico-raciais no Brasil, engajada com a luta de combate ao racismo e outras formas de discriminação, investigar se, grosso modo, há racismo em um dos maiores programas do mundo em distribuição de livros a bibliotecas de escolas públicas, representa uma realização acadêmica e pessoal; sim, as fontes de pesquisa são acessíveis (embora no decorrer do estudo o acesso a dados internos revelou-se menos acessível que se previa), pois embora não haja uma quantidade de pesquisas a contento, as que foram realizadas indicam novas trilhas a serem abertas; e sim, as fontes são manejáveis, faltando apenas por parte da pesquisadora escolhê-las já que elas vêm de duas grandes áreas do conhecimento e posicionam-se de formas diferentes sobre o mesmo objeto: ou são originárias dos estudos literários ou da educação; e, finalmente, sim, a pesquisadora está familiarizada com a perspectiva metodológica que pretendia utilizar em sua pesquisa.

Se todas as questões foram afirmativas, por que foi tão mais difícil desenvolver tal pesquisa? Sem respostas concretas para esta nova questão, mas ao mesmo tempo sendo uma questão latente durante os quatro anos de curso e, sobretudo, durante a realização da pesquisa de campo e escrita do texto, surgiu-me uma saída: registrá-la como experiência, conferindo-lhe um status de procedimento metodológico para, só assim, conseguir superá-la (talvez a melhor expressão fosse “expurgá-la”).

Embora não tendo a mínima pretensão (e condição) de me expressar com a mesma intensidade poética de Aparecida Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutorado[11], apoio-me em suas palavras pois, ao propor um diálogo franco com o “Eu hegemônico” – e ela ocupando a posição de “*‘paradigma do Outro’*” (CARNEIRO, 2005, p. 20, destaques da autora) –, a autora desenvolveu uma

---

[10] De certa forma a ideia de academia nesta seção tem um tom irônico, pois “academia” trata-se de um espaço que tradicionalmente relegou pesquisadores/as e pesquisas engajadas com o combate ao racismo a posições menores, generalizando-as como “militantes” e pouco compromissados/as com a qualidade teórica. O meu objetivo é de provocar essa ideia de “academia”, fazendo uso de suas “armas” para defender a minha tese.

[11] Agradeço ao Luís Thiago Freire Dantas por me apresentar esse texto quando eu finalizava a escrita dessa seção.

reflexão que me toca profundamente, por seu eu também um paradigma do Outro na produção acadêmica convencional:

> *Subjugada que sou pela síndrome DPE (Discriminação, Preconceito, Estigma [...]) te busco Eu hegemônico, não para receber de ti o ensino verdadeiro, que assim como a verdade, conforme falou um filósofo africano (desculpa a heresia) resume-se a três, a minha a sua, e ela, a Verdade, inatingível para nós dois. Aspiro ao ensino que decorrerá do encontro dos nossos aprendizados. No que me diz respeito são aqueles que aprendi desde o primeiro instante em que te encontrei. Talvez do nosso diálogo possa emergir um Ensino capaz de nos reconciliar a ambos no interior daquela indivisibilidade humana, onde nada que seja humano nos é estranho.*
> *[...]*
> *Embora desterrada para o domínio das particularidades, das contingências, ou exterioridades do ser no qual me confinastes, pulsa em mim, em repulsa a esse ôntico ao qual me reduzistes, um resto ontológico que busca um diálogo restaurador dessa dupla mutilação que empreendestes em relação a ambos. Tu te encontras encastelado na contemplação da Ideia que tens do mundo e eu, anjo caído, residente nesse mundo te convido a olhá-lo com olhos que te permitam ver nele a tua face refletida. Só eu posso te ofertar esse olhar no qual a plenitude do teu ser se manifesta* (CARNEIRO, 2005, p. 20; 21, destaques da autora).

Esse “resto ontológico que busca um diálogo restaurador” é o que mobilizou a finalização dessa tese: de propor um diálogo franco e aberto com a produção acadêmica convencional e com as políticas educacionais brasileiras, convidando-as a olharem o mundo com olhos que lhes permitam ver neles suas faces refletidas e quais as consequências de apenas as suas faces se fazerem presentes.

▪ ▪ ▪

A presente pesquisa iniciou na fase final do mestrado quando a banca de qualificação indicou a possibilidade de realização do processo de mudança de nível de mestrado para o doutorado, o chamado *upgrade*[12]. Naquele período ficou estabelecido que até o momento da sessão de defesa eu deveria elaborar e submeter à banca um projeto de pesquisa para o doutorado que, só se aprovado, possibilitaria a minha mudança para outro nível. Por motivos burocráticos não foi

---

[12] A resolução 01/2010 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, embora não defina conceitualmente *upgrade*, estabelece regras para tal passagem que consiste, basicamente, na aprovação automática de um/a mestrando/a para cursar o doutorado. “Art. 2º O PPGE considera que tal mudança de nível não se constitui em procedimento comum, pois que se trata de possibilidade àqueles alunos/as que se destaquem exemplarmente tanto em relação ao conjunto de alunos do PPGE/UFPR, quanto, e especialmente, àquilo que é esperado a um aluno de mestrado em educação no Brasil” (PPGE/UFPR, 2010, p. 1).

possível a execução do *upgrade*, mas o projeto já havia sido elaborado e enviado à banca com o título “A presença da diversidade étnico-racial nas políticas de incentivo à leitura: literatura infanto-juvenil e ideologia”. Nesse projeto, o principal objetivo era analisar a presença/ausência da literatura com temática afro-brasileira e africana na produção literária infanto-juvenil distribuída às bibliotecas das escolas públicas brasileiras, utilizando como ferramenta interpretativa a Hermenêutica de Profundidade (HP) e os Modos de operação da ideologia, ambos desenvolvidos por John Brookshire Thompson (2002). A principal hipótese era de que a ideologia (conceito negativo para esse autor) operava nos programas de distribuição de livros às bibliotecas das escolas de modo a estabelecer relações raciais assimétricas, dada a desproporcionalidade entre personagens negras e brancas, com base em resultados de pesquisas anteriores.

Uma das diferenças entre tal projeto e o atual – o executado – é o período de investigação: no projeto inicial a proposta era de analisar programas nacionais, ou de ampla extensão, de distribuição de livros literários a partir da década de 1970, quando foi diagnosticado o que Regina Zilberman (1991) definiu como “crise da leitura”: “[...] caracterizada pela constatação de que jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição” (ZILBERMAN, 1991, p. 15). Considerando as dificuldades de acesso a grande parte das obras, já que um dos procedimentos metodológicos incluía a análise amostral de obras de diversos períodos, foi estabelecida no projeto uma investigação na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, onde estariam concentrados todos os livros publicados no país.

E quando aprovada para cursar o doutorado (com o mesmo projeto), minha proposta ainda era a mesma, e o primeiro passo foi de conhecer as possibilidades de pesquisa na Biblioteca Nacional (BN), e então me deparei com outro percalço: diferentemente dos dados informais fornecidos por outras/os pesquisadoras/es, dentro da BN é pouca a mobilidade de se realizar pesquisa de livros nos moldes propostos pelo projeto, que incluía registros fotográficos e anotações de campo. Mas esse pequeno percalço foi complementado pela própria reflexão e conclusão de que o período de investigação (de 1970 aos dias atuais) era muito extenso e, logicamente, inviável.

Abandonando em partes a proposta inicial, o próximo passo foi delimitar um novo período de análise. Ficou estabelecido então que a investigação incidiria "apenas" sobre o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (de 1997 até 2013) por ser um programa em vigência e cada ano mais fortalecido pelos recursos financeiros disponibilizados, o que, de certa maneira, gerou outro percalço: como seria a análise dos livros em período tão amplo? Obviamente, a deliberação seguinte foi de delimitar um período menor (apenas uma edição do PNBE) para realizar a análise dos livros, mas mantendo a política do PNBE desde seu início como foco de investigação. E isso só foi possível posteriormente quando, em pesquisa de campo no Ceale/Fae/UFMG[13], tive acesso a grande parte dos acervos do PNBE e fiz a escolha pela edição de 2012, em função de ser um período relativamente recente.

Mas então outros percalços foram se estabelecendo: desde o meu ingresso no doutorado havia um questionamento da academia se a minha pesquisa enquadrava-se efetivamente na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, já que o objeto da pesquisa estaria distante dos estudos dessa linha, que tem suas pesquisas incidentes na interpretação das "formas pelas quais se definem as políticas públicas no âmbito da educação, considerando as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil no contexto socioeconômico contemporâneo" (PPGE/UFPR[14]). A minha primeira expectativa de aproximação com a linha era de que aspectos do financiamento contribuiriam para a análise da pesquisa. Com o decorrer do tempo, sobretudo de leituras desenvolvidas após a qualificação, foi possível perceber que não era enfatizando elementos de ordem econômica (como a elaboração dos editais do ponto de vista do financiamento, os níveis de investimentos na execução do PNBE e sua articulação financeira com as demais políticas do MEC) que seria possível desenvolver as análises almejadas pela pesquisa que se relacionavam a interpretações de elementos subjetivos, como as disputas internas dentro das instituições que elaboram e executam o Programa e os embates teóricos e políticos entre seus membros, influenciados muitas vezes por mudanças na gestão das instituições. Ainda mais porque pelo próprio histórico do PNBE, informado tanto em suas publicações institucionais quanto em pesquisas acadêmicas, já estava estabelecido

---

[13] Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Posteriormente serão apresentadas mais informações sobre essa instituição.

[14] Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/pge.htm. Acesso em 12/01/2014.

como premissa para este estudo o fato de ele ser um Programa que movimenta altos investimentos públicos. Assim, o desafio passou a ser a de evidenciar o quanto uma pesquisa voltada para a interpretação dos elementos que levam à escolha de determinadas obras com ênfase num grupo humano para compor acervos de um Programa de distribuição nacional de livros a bibliotecas das escolas públicas do país é também análise de uma política educacional. Esse percalço foi bastante desgastante, a ponto de sugerir em vários momentos que esta pesquisa teria menos qualidade se não abordasse elementos relacionados ao financiamento.

No entanto, argumentações como as de Filice (2010) sobre a relevância e contribuição que os estudos sobre relações étnico-raciais fornecem à área de políticas educacionais foram relevantes para a superação de mais esse percalço. Segundo ela, um entendimento reducionista sobre políticas educacionais considera que:

> [...] pensar a desigualdade social e a qualidade da educação seria focar nos programas de financiamento, no salário-educação, na inclusão dos jovens no mercado de trabalho, no processo de monitoramento da qualidade feito a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na melhoria dos índices do Ideb e outros encaminhamentos desencadeados pela política educacional do MEC.
> [...]
> Nesse universo, foca-se no cálculo do custo aluno, dos insumos indispensáveis, na remuneração condigna dos professores, como forma de enfrentar os desafios da equidade na educação, ou seja, no enfrentamento da desigualdade socioeconômica, sem nenhuma referência à desigualdade racial (FILICE, 2010, p. 111-110).

A compreensão, a partir de então, ampliou-se de modo a perceber o óbvio: não há negociações teóricas acerca da emergência e contextualização do eixo raça como categoria de análise das políticas educacionais. Seria o mesmo que concordar que não há racismo no sistema educacional brasileiro, premissa no mínimo ingênua e, inclusive, descompromissada com uma educação efetivamente democrática.

> A relevância da cultura no âmbito das políticas educacionais atende essa urgência real, concreta. O combate à cultura do racismo e a invisibilidade secular da participação da população branca na exclusão da população negra, com políticas universalistas, atemporais, e, por vezes, a-históricas, imputa estudos. O direito inalienável à educação de qualidade ordena potencializar avanços e também enfrentar as desigualdades regionais, raciais, geracional, pela condição social (caso das crianças com deficiência) e econômica [...] (FILICE, 2010, p. 111).

E superada tal situação, a luta seguinte passou a ser aquela que deveria ter sido desde o início: identificar o que este estudo tem de diferencial e no que ele pode contribuir para a área – tal pergunta também foi levantada na qualificação de doutorado.

E para identificar o(s) diferencial(is), foi necessário observar melhor o campo onde esta pesquisa se insere e reanalisar os estudos já desenvolvidos sobre o tema. De certa maneira, esse passo adiantou a superação de outro percalço que já crescia dentro da pesquisa por meio de questionamentos como: analisar um acervo do PNBE apenas, ou todos os acervos de um mesmo ano, forneceria elementos suficientes para a interpretação de uma possível racialização do Programa? Ou melhor, já que várias outras pesquisas fizeram isso, realizar mais uma análise de acervos possibilitaria a interpretação de uma possível racialização operando em todo o PNBE? Assim, após as contribuições da banca de qualificação aliadas às reflexões posteriores, a conclusão foi de que o diferencial desta pesquisa era a interpretação dos discursos produzidos pelos agentes envolvidos com o Programa, sendo eles: de um lado (1) o elaborador da política (o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB), (2) a secretaria que colabora com a elaboração de algumas edições da política que interessam ao presente estudo (a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi) e (3) a equipe pedagógica (responsável pela escolha dos livros). Por meio do cruzamento dos discursos de tais agentes, aliados com a análise da literatura disponível em especial de outras pesquisas que trazem resultados sobre relações étnico-raciais em acervos do PNBE e em análise documental sobre o referido Programa, seria possível interpretar se há e em que medida uma interdição de base racializante no processo de escolha dos livros inscritos no PNBE.

Inicialmente e até o período da qualificação estava estabelecido que outros sujeitos participantes da pesquisa seriam representantes de editoras que têm em sua linha editorial declarados compromissos com a valorização da diversidade étnico-racial, com o intuito de cruzar seus discursos e suas impressões e concepções sobre o Programa, do ponto de vista de quem inscreve as obras. Foram selecionadas, em princípio, duas editoras nacionalmente conhecidas, com a intenção de realizar outras após o exame de qualificação. Contudo, novos percalços surgiram durante a realização das entrevistas: a constatação de que apenas uma

das duas editoras com as características requisitadas no estudo já havia inscrito livros para a seleção do PNBE e, durante a realização da entrevista, a pessoa representante não autorizou a divulgação do nome da instituição, bem como outras informações como o processo envolvendo os livros aprovados e os rejeitados pelo PNBE. De certa maneira, a não publicização de dados tão relevantes teria prejudicado a análise se ela tivesse sido desenvolvida para a versão final da pesquisa, pois um argumento que balizou a construção da pergunta de partida da tese é de que a produção literária com temática afro-brasileira e africana tem crescido no mercado editorial brasileiro (argumento baseado em resultados de pesquisas). E, portanto, se mesmo quantitativamente tal produção está em crescente, os motivos que levariam à baixa incidência dela no PNBE referir-se-ia ou à baixa qualidade do ponto de vista literário ou a uma interdição com base em argumentos racializantes. Inicialmente, sem ter informações de que apenas uma editora com as características aqui mencionadas já havia se inscrito no PNBE, foi definido que outra editora também participaria da pesquisa. Somente no início da entrevista com a segunda editora é que soube das suas características: era uma editora que estava iniciando o levantamento da documentação necessária para, no ano seguinte, candidatar-se à seleção do PNBE.

Mas para além de tal percalço, no exame de qualificação uma reflexão foi levantada e que só se fortaleceu na continuidade da pesquisa, sobretudo da análise da legislação e dos editais do PNBE: tornava-se cada vez mais latente a análise das relações internas na elaboração e execução dessa política do que as relações externas, já que vários estudos denunciavam a ausência de obras qualificadas e a presença de obras desqualificadas do ponto de vista da valorização da diversidade étnico-racial no Programa. Assim, embora bastante enriquecedora para a pesquisa, a proposta de envolver as editoras foi abandonada para seguir o percurso.

Mas sem dúvida o maior percalço foi a comunicação com as instituições envolvidas na execução do PNBE, predominando o silêncio e a dissimulação. Tal quadro não era novidade, já que outras pesquisas alertavam para dificuldades semelhantes. Rosana Evangelista da Cruz (2009), por exemplo, em análise das “relações existentes entre o pacto federativo e o financiamento da educação básica” (CRUZ, 2009, p. 26), constatou em sua investigação a dificuldade de comunicação com órgãos governamentais, em especial da educação:

> O fato é que é inviável que cada pessoa interessada – seja pesquisador, representante da sociedade civil, parlamentares ou um cidadão mais crítico e consciente de seus direitos – vá dialogar pessoalmente com cada setor do MEC, do FNDE, [...] ou de qualquer outro órgão para saber a forma de execução dos recursos, como foi necessário nesta pesquisa (CRUZ, 2009, p. 368).

Por mais munida e consciente dessa característica, o processo de coleta de dados deste estudo superou qualquer expectativa negativa. E tal percalço foi se consolidando a partir de vários prismas. O primeiro deles refere-se ao tema da tese. No intuito de garantir a ética da pesquisa, as instituições participantes receberam, juntamente com o ofício de solicitação de entrevista, um documento onde se explicitavam os interesses e objetivos da pesquisa, a pergunta que mobilizou o estudo e a referência a pesquisas da área que já indicavam a tônica pretendida. Tal estratégia, embora inegociável para mim, gerou resultados positivos e negativos: os positivos referem-se ao fato de que as instituições e seus representantes estavam conscientes e assumiam a responsabilidade por suas declarações; já os negativos são os mesmos pois ao saberem do que se tratava, passaram a escamotear as declarações a ponto de uma das instituições investigada nem se declarar formalmente. Por mais que tal contexto também tenha proporcionado o desenvolvimento de interpretações que se somaram a outros resultados sobre a racialização do Programa, foi um percalço que gerou bastante frustração e indignação frente às estratégias adotadas por setores públicos que deveriam convergir com os interesses públicos de isonomia e transparência.

E talvez esse contexto fortaleceu-se devido ao momento de coleta de dados: o segundo semestre de 2014, período das eleições presidenciais. Como será mais bem detalhada no último capítulo dessa tese, a conjuntura de tensão gerada pelas disputas eleitorais pode ter influenciado as atitudes das instituições envolvidas na pesquisa.

Outro prisma observado nesse percalço diz respeito aos limites éticos do desenvolvimento de uma pesquisa que envolve pessoas. Concordando com Teun van Dijk (2008) e tomando sua perspectiva como princípio – a adoção de “métodos que não infringem os direitos das pessoas estudadas” (VAN DIJK, 2008, p. 13) –, muitas situações dos “bastidores” da pesquisa foram suprimidas, considerando que pouco ou nada contribuiriam para a análise da política do PNBE e razoavelmente ou

muito exporiam indivíduos, mesmo levando em conta que a existência e manutenção do racismo institucional, categoria presente nos resultados desta pesquisa, só é possível por meio dos indivíduos da instituição. No entanto, também atendendo os meus princípios e limites éticos, flexibilizei, nesse aspecto, a exposição de fatos até por entender que os episódios narrados e análise dos resultados no decorrer deste texto já são suficientes para sustentar a tese aqui defendida. Nesse sentido, outra resolução foi tomada: da não divulgação dos nomes das pessoas participantes da pesquisa, mesmo considerando que seus cargos podem indicar sua identidade.

Mas apesar dos muitos momentos de descontinuidade gerados por tais percalços, foi possível construir um estudo que, ainda que inicialmente e durante um grande período aparentasse abstrato e distante das minhas perspectivas, ao seu fim retomou sua identidade e seu compromisso com a qualidade acadêmica e a denúncia do racismo, buscando cumprir o seu interesse de estabelecer um diálogo com o Eu-hegemônico de modo a mostrá-lo o mundo com outra ótica.

Assim, essa seção de “expurgação” finaliza-se cumprindo também sua função de expor os momentos mais cruciais do estudo para então seguir o percurso de exposição do estudo que está estruturado da seguinte forma:

No CAPÍTULO 1 serão apresentadas as perspectivas teóricas que fundamentaram as interpretações desenvolvidas na pesquisa, com ênfase nos conceitos de racialização e racismo institucional. Além disso, serão apresentados estudos que abordaram a temática do racismo na sociedade e em especial na educação brasileira, além de uma análise sobre a legislação que subsidia a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No CAPÍTULO 2, a preocupação é de articular análises convencionais sobre a literatura infanto-juvenil brasileira – principal foco de aquisição do PNBE – e pesquisas desenvolvidas sobre o racismo presente nesse gênero, numa perspectiva cronológica, refletindo sobre a trajetória das personagens negras. Também haverá um destaque para a polêmica que envolveu uma obra de Monteiro Lobato no PNBE.

O CAPÍTULO 3 analisará o PNBE em suas diversas facetas: seus antecedentes, sua fundamentação legal e seu histórico (com destaque para os gastos públicos envolvidos). Também apresentará uma breve análise de pesquisas que empreenderam investigação sobre os avanços e limites do Programa, com ênfase na presença ou ausência de valorização da diversidade étnico-racial.

O CAPÍTULO 4 promoverá uma reflexão política sobre a relação entre qualidade estético-literária e valorização da diversidade étnico-racial, explorando perspectivas da teoria literária em interface com aspectos dos editais do PNBE, sobretudo aqueles voltados para a literatura infanto-juvenil convencional (neste estudo chamado de “PNBE tradicional”) e aqueles voltados para a literatura com ênfase na valorização da diversidade brasileira. Concomitantemente, esse processo anunciará elementos identificados na difícil relação estabelecida entre projetos e programas nem sempre convergentes e muitas vezes divergentes de duas secretarias do MEC: a SEB e a Secadi, indicando elementos subsidiais para a interpretação de estratégias racializantes operando o PNBE.

O CAPÍTULO 5 continuará investigando tais estratégias por meio da análise dos discursos e silêncios produzidos por parte de instituições responsáveis pela gestão do PNBE, com destaque para a SEB, Secadi e equipe de avaliação pedagógica dos livros. Munidas de todas as interpretações desenvolvidas, as CONSIDERAÇÕES FINAIS proporão a análise de tais resultados, indicando os limites do PNBE como uma política educacional que deve, em consonância com a legislação brasileira, primar pela valorização da diversidade étnico-racial produzida artisticamente, e apontando, com base em todos os resultados desenvolvidos ao longo do estudo, caminhos para as modificações do Programa, cuja preciosidade é o incentivo à leitura de crianças, jovens e adultas/os das escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO 1. AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

> É, com a ótica que eles defendem que eu, de espírito aberto, te convido a esse diálogo, confiante que é possível conquistar corações e mentes, mesmo entre os que como tu, rejeitam o som de vozes subalternas, para construir outros cenários e roteiros que representem a emancipação para todos.
>
> Sueli Carneiro

A proposta deste capítulo é de apresentar o suporte teórico que subsidiou as análises sobre a racialização operando no PNBE. No entanto, torna-se relevante antes de qualquer discussão sobre os conceitos da análise, empreender uma breve reflexão sobre o atual contexto brasileiro dos estudos de relações étnico-raciais no campo da educação. Inicialmente apresentada como uma reflexão individual, tal ponderação passou a ganhar maior dimensão nas conversas acadêmicas informais e formais com pesquisadoras/es da área, bem como a partir das leituras de estudos do campo. É notável o reconhecimento do aumento de produções acadêmicas brasileiras na área da educação sobre relações étnico-raciais, sobretudo a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, que alterou o artigo 26A da LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, e posteriormente da Resolução CNE/CP nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da nova alteração no artigo 26A da LDB (por meio da Lei 11.645/2008), que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Tais documentos, como já afirmado anteriormente, correspondem à legislação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e foram responsáveis por difundir a criação ou ampliação de grupos e núcleos de pesquisas nas universidades públicas e privadas brasileiras, bem como fortalecer a produção acadêmica de modo geral.

Portanto, este é, sem dúvida, um momento marcante. O que se verifica, contudo, em função de ser um campo ainda em construção e buscando consolidar-se na área da Educação, são algumas fragilidades na definição de conceitos caros à

temática das relações étnico-raciais. É mais do que justificado tal contexto, já que grande parte dos estudos analíticos deste campo localizava-se, sobretudo, nas disciplinas de Ciências Sociais e História, e foram inclusive estudos que inspiraram as primeiras pesquisas educacionais e continuam exercendo grande influência. Assim, estamos vivenciando um período de transição, em que conceitos, muitos deles forjados por outras disciplinas, vêm sendo utilizados pela Educação que, por sua vez, vem tentando adaptá-los ou cunhar outros correlatos e mais próximos da discussão epistemológica da área. Isso de certa forma gera nas pesquisas localizadas nas primeiras décadas do século 21 uma instabilidade teórica pois muitos conceitos e termos estão sendo revisados, questionados, adaptados ou, ainda, refutados em função da superação de teorias inaplicáveis na Educação. Essa instabilidade pode ser encarada como uma tendência das pesquisas deste início do século e só será superada com o passar do tempo e o amadurecimento de novas experiências teóricas.

Nesse sentido, a presente pesquisa, assumindo sua condição “instável” no tocante aos conceitos, pretende aproveitar ao máximo as contribuições já desenvolvidas até agora, mas com a noção de que são contribuições localizadas num tempo próprio e algumas delas inclusive transitórias. Talvez no futuro pesquisadoras/es da área possamos categorizar este momento e os posteriores (e quem sabe os anteriores também) como fases dos estudos sobre relações étnico-raciais na educação, a modelo do que foi desenvolvido nas Ciências Sociais, conforme aponta José Antonio Marçal (2011):

> Ao longo do século XX, os estudos sobre relações raciais evoluíram em termos de metodologia e perspectiva de análise. [...] De acordo com a formulação de alguns pesquisadores, podemos encontrar três fases no que diz respeito aos estudos sobre relações raciais no Brasil. [...] [1ª) a] análise culturalista de Gilberto Freyre [...]; [2ª) a] análise classista de Florestan Fernandes e outros pesquisadores [...]; [3ª)] a análise socioestrutural de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva até a análise histórico-cultural de Michael G. Hanchard e Edward Telles (MARÇAL, 2011, p. 22; 15).

Sendo feitas as devidas ressalvas, seguiremos, portanto, para a apresentação dos conceitos.

1.1 Os conceitos subsidiais

O conceito de "raça" aqui adotado oriunda das Ciências Sociais, em especial de estudiosas/os como Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) que defende a necessidade de se "demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias", sobretudo porque "para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa senão reconstruir, de modo crítico, as noções dessa mesma ideologia" (GUIMARÃES, 1999, p. 20). Tal perspectiva confronta-se com outra defendida também nas Ciências Sociais e que argumenta que já que biologicamente não há variadas raças, a manutenção da expressão "raça" para se referir a grupos humanos "não poderia ter outra serventia senão perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades [...]" (GUIMARÃES, 1999, p. 20)[15].

Concordando com Gomes (2005) e com Guimarães (1999), a utilização do termo raça, no entanto, "ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade" (GOMES, 2005, p. 45), e representa a única maneira "capaz de evitar o paradoxo de empregar-se de modo crítico (ou científico) uma noção cuja principal razão de ser é justificar uma ordem acrítica (ideológica)" (GUIMARÃES, 1999, p. 20). Kabengele Munanga (2006) acrescenta que mesmo que saibamos que o conteúdo de raça é social e político, e se "para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas" (MUNANGA, 2006, p. 52). Além disso, Silva (2008, p. 66) salienta a importância da utilização do conceito sociológico de raça como instrumento analítico "pois as práticas discursivas mantêm arraigado o conceito de raça, que exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais". Assim, nas palavras do mesmo autor, "[r]aça é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos" (SILVA, 2008, p. 65). Essa é a definição de raça utilizada no presente estudo.

No que se refere ao termo "racismo", Guimarães (2004) ressalta que há variadas (mesmo que correlatas) definições de racismo comumente propagadas

[15] Na obra **Classes, raças e democracia**, Guimarães (2002) apresenta um dos principais críticos do uso do conceito de raça: Paul Gilroy.

pela literatura especializada: uma delas, por exemplo, defende que o racismo é baseado em uma crença (científica ou não) da existência de raças superiores e inferiores; outra defende o racismo "como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual" (GUIMARÃES, 2004, p. 17) e essa postura independe de uma elaboração intelectual complexa, mas sim pode ser formada de "um simples sistema difuso de predisposições, de crenças e de expectativas de ação que não estão formalizadas ou expressas logicamente" (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Essa segunda definição é a defendida na presente pesquisa porque converge com a perspectiva de que os discursos produzidos podem atuar para estabelecer e sustentar relações de dominação, ou relações de poder. Há, portanto, correlação entre a segunda concepção de racismo (manifestando-se em atitudes, mesmo sem necessariamente uma formulação complexa, mas não deixando de desenvolver consequências negativas para um grupo/indivíduo e positivas para outro) e os discursos e não discursos, que muitas vezes apresentam-se como pouco reveladores (já que seriam "apenas palavras" ou silêncios), mas não menos nocivos do que as manifestações explícitas de relações de dominação.

Em função de esta pesquisa imergir em um campo de análise institucional, tornou-se necessário, paralelamente ao conceito ampliado de racismo já apresentado, a adoção de um conceito relacionado aos espaços institucionalizados. Trata-se da definição de racismo institucional. Para Guimarães (1999, p. 156), racismo institucional é a constatação de que "há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos".

De acordo com Laura Cecilia López (2012), o termo "racismo institucional" apareceu pela primeira vez na década de 1960 no livro **Black Power: the politics of liberation in America**, de dois intelectuais e lideranças do movimento Panteras Negras: Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton (1992 [1967]). Segundo a autora, Carmichael e Hamilton classificaram o racismo como individual e institucional, sendo o primeiro manifestado "em atos de violência de indivíduos brancos que causam mortes, danos, feridas, destruição de propriedade, insultos contra indivíduos negros" (LÓPEZ, 2012, p. 125), e o segundo de forma mais velada, "por meio da reprodução de políticas institucionalmente racistas, sendo muito difícil de se culpar certos

indivíduos como responsáveis” (LÓPEZ, 2012, p. 125). De qualquer maneira, essas duas formas de racismo são estritamente relacionadas pois são os próprios indivíduos que produzem as políticas institucionais. Carmichael e Hamilton (1992) argumentam sobre a naturalização com que o racismo institucional opera nas sociedades já que não se revela explícito e, assim:

> Pessoas respeitáveis [que] podem se isentar da culpa individual [pois] nunca iriam plantar uma bomba em uma igreja [...] ou apedrejar uma família negra [...] continuam a apoiar as autoridades políticas e instituições que perpetuam políticas institucionalmente racistas. Assim, [...] o racismo individual não pode tipificar a sociedade, mas o racismo institucional o faz com o apoio de atitudes individuais de racismo [16] (CARMICHAEL; HAMILTON, 1992, p. 5).

Cashmore (2000) informa que posteriormente outros autores como Douglas Glasgow (1980[17] *apud* CASHMORE, 2000) atribuíram outro significado ao termo.

> O racismo institucional (que envolve moradores de guetos, instituições educacionais do interior da cidade, aprisionamentos policiais, modelos de sucesso limitados, aspirações diminuídas e oportunidades limitadas) não apenas produz menores investimentos e maiores manobras de autoproteção; ele destrói a motivação, produzindo efetivamente jovens ocupacionalmente obsoletos, fadados à condição de subclasse (GLASGOW, 1980 *apud* CASHMORE, 2000, p. 470).

López (2012) identificou na mesma década a adoção do conceito de racismo institucional na Inglaterra, para a proposição de políticas públicas contra o racismo. E, na década de 1990, desenvolveu-se um amplo debate na sociedade inglesa em decorrência da constatação de incapacidade da polícia em tratar de um caso de assassinato de um jovem negro, Stephen Lawrence, por um grupo racista branco.

Nesse mesmo período iniciavam-se no Brasil debates sobre o racismo institucional por meio de eventos como a “Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, organizado por entidades do Movimento Negro e que levou a Brasília milhares de pessoas de todo país e entregou, em 20 de novembro de 1995, um documento ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, indicando as reivindicações na luta de combate ao racismo e superação das

---

[16] Livre tradução.

[17] GLASGOW, Jossey. **The Black Underclass**: Poverty, Unemployment, and Entrapment of Ghetto Youth. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

desigualdades raciais[18]. Mas foi nos anos 2000 que se consolidou a discussão entre entidades do Movimento Negro e o Governo brasileiro, sobretudo a partir da 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, no ano 2001. Intensificaram-se as reivindicações de efetivação dos compromissos firmados pelo Brasil nessa Conferência pois mobilizou um debate público sobre a questão racial e atuação do poder público "ao mesmo tempo em que propiciou contato e conhecimento mais amplos com experiências que estavam sendo desenvolvidas em outros países" (LÓPES, 2012, p. 128).

Em decorrência desse momento histórico, que incluiu a Marcha, em 2005 foi implementado pelo governo brasileiro o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), com foco no combate ao racismo na área da saúde. A definição de racismo institucional do referido Programa baseou-se no relatório publicado sobre o inquérito do assassinato de Stephen Lawrence. Como afirma López (2012), tal definição tem sido amplamente difundida por intelectuais negras/os. Racismo institucional é assim apresentado:

> O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância.
> Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI[19], 2006, p. 22 *apud* LÓPEZ, 2012, p. 128).

No entanto, em função da ampla utilização do termo na caracterização de manifestações de racismo nas instituições públicas, nas empresas, partidos políticos e escolas (CASHMORE, 2000), seu "status genérico [...] deu margens a várias críticas a respeito da sua falta de especificidade e, portanto, de sua utilidade limitada como ferramenta de análise" (CASHMORE, 2000, p. 470). Uma das limitações

---

[18] Para mais informações, ver os artigos de Sabrina Moehlecke (2002) "Ação afirmativa: história e debates no Brasil" e de Viritiana Aparecida de Almeida e Nelson Rosário de Souza (2013) "Trajetória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da marcha Zumbi dos Palmares à conferência de Durban".

[19] Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional**. Brasília: CRI, 2006.

apontadas por críticas/os do conceito relaciona-se à relativização da responsabilidade da instituição, já que ela não passaria de uma representação abstrata, e seus agentes é que seriam os responsáveis. O racismo institucional serviria, assim, para encobrir a própria atuação do racismo:

> [...] sua força, contudo, é [...] também sua fraqueza: uma acusação de racismo institucional permite que todos saiam ilesos; somente a instituição abstrata é passível de culpa. Os críticos insistem que as instituições são, no final das contas, o produto de tentativas humanas, e que é absolutamente um erro supor que o *racismo institucional* é uma *causa* (por exemplo, termos de categorias que não se combinam quando colocados juntos) (CASHMORE, 2000, p. 471, destaques do autor).

Limitações como essa podem ser parcialmente consideradas, não podendo ser em sua totalidade se levarmos em conta a necessidade de uma categoria de análise própria para a interpretação do racismo organizado no espaço institucional, já que, embora construído com a mesma estrutura já definida aqui por Guimarães (2004, p. 17), sendo “atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial”, é um espaço que se configura em práticas institucionalizadas de poder. Sendo assim, o racismo exercitado por instituições pode ter consequências mais amplas para um contingente maior de pessoas do que o racismo exercido no plano individual. Van Dijk (2008), ao discutir sobre o racismo contemporâneo, incluindo o discurso racista, ressalta a importância de considerarmos a influência das elites neste contexto, já que elites “políticas, burocráticas, corporativas, jornalísticas, educacionais e acadêmicas controlam as mais cruciais dimensões e decisões da vida cotidiana de imigrantes e minorias: entrada, residência, trabalho, [...] conhecimento, informação e cultura” (VAN DIJK, 2008, p. 133). A produção dos discursos por parte desses grupos pode representar “uma importante forma de racismo da elite” (VAN DIJK, 2008, p. 134).

E, complementando, em outra publicação o autor destaca a relação intrínseca entre o racismo produzido no campo individualizado e no ambiente corporativo:

> Aunque se pueda obtener una explicación sociológica de las prácticas sociales individuales y hablar de las acciones o políticas de las organizaciones e instituciones, hay que tener en cuenta que los discursos de estas instituciones son productos individuales o colectivos de sus miembros, y están legitimados por su liderazgo de élite. Una institución es tan racista como lo son sus miembros, y especialmente sus líderes (VAN DIJK, 2006, p. 17).

Nesta perspectiva, a responsabilização da instituição só se faz possível porque ela é formada de indivíduos institucionalizados e legitimados pela posição que ocupam. Pensar o racismo no ambiente institucional requer, inevitavelmente, a inclusão da instituição e de seus membros. Unida a essa argumentação, Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro (2007) propõem uma definição de racismo institucional que sintetiza o conceito que será utilizado nesta pesquisa: “O racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente às populações discriminadas” (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2007, p. 211).

Outro elemento desta discussão tem a ver com o exercício do racismo institucional, já que sua caracterização/identificação – assim como do racismo no plano individualizado – é bastante difusa. Rodrigo Ednilson de Jesus e Juliana Batista dos Reis (2014) chamam a atenção para o fato de que:

> Afirmar que o racismo no Brasil se expressa por meio de um ‘racismo institucionalizado’ não significa dizer que o processo discriminatório tenha sido adotado de forma legal ou oficial pelo Estado Brasileiro. Significa, sim, dizer que as práticas de hierarquização, a partir da crença na existência de raças superiores e inferiores (intelectual, cultural e socialmente), foram instituídas enquanto prática social e são cotidianamente atualizadas. E é exatamente a perpetuação desses imaginários sobre a suposta inferioridade da ‘raça’ negra que tem contribuído para a produção e reprodução das desigualdades e discriminações, seja por meio da inferiorização da população negra, seja por meio da invisibilização dos fatos históricos, econômicos, culturais e políticos da sociedade brasileira (JESUS; REIS, 2014, p. 8-9).

Tal argumento aproxima-se da investigação aqui desenvolvida sobre a desproporcionalidade de livros com ênfase na diversidade étnico-racial no PNBE. Seria o racismo institucionalizado, e não institucional, reificado nas práticas sociais das/os profissionais envolvidas/os na execução da política do PNBE (em função da perpetuação do imaginário de inferioridade da população negra e, portanto, de uma hierarquização), que estaria obstaculizando a ampliação do Programa rumo a um modelo de política educacional condizente com os preceitos do artigo 26A da LDB? E se sim, os elementos obstaculizadores são explicitamente identificáveis, assumidos e apresentados ou estariam ocultados em argumentos de outras ordens? E quais seriam estes argumentos? Tais questões serão discutidas no decorrer deste estudo, sobretudo no último capítulo destinado à análise das entrevistas e questionários, quando será possível articular os discursos produzidos pelas

instituições aos estudos críticos sobre relações étnico-raciais apresentados nesse capítulo.

Mas ainda faz-se necessária a apresentação do que se entende, nessa tese, por racialização para, em seguida, analisarmos as maneiras pelas quais ela atua. O conceito de racialização foi, sem dúvida alguma, o mais difícil de ser captado em estudos nacionais e internacionais, dada a sua fluidez e dificuldade de definição. Tanto que a maioria dos estudos não apresenta uma definição concreta de racialização, subentendendo-a como um conceito de desnecessária apresentação[20].

Otavio Ianni (1996), em seu artigo "A racialização do mundo", não apresenta uma definição do seu entendimento de racialização, mas deixa pistas do seu significado, associando-a a hierarquização racial:

> No século XX têm ocorrido várias ondas de racialização do mundo. Tanto a primeira e a segunda grandes guerras mundiais, como a guerra fria, são épocas de intensa e generalizada racialização das relações entre coletividades, tribos, povos, nações ou nacionalidades. Na medida em que as guerras mesclam-se e desdobram-se em revoluções nacionais ou revoluções sociais, tornam-se ainda mais acentuadas as desigualdades, divergências e tensões que alimentam os preconceitos, as intolerâncias, as xenofobias, os etnicismos ou os racismos. Ao lado dos preconceitos de classe, casta e gênero, emergem ou reaparecem os preconceitos raciais (IANNI, 1996, p. 6).

Já a análise empreendida por Karl Monsma (2013), apresenta uma definição de racialização e articulação desse conceito com racismo e racialismo:

> A racialização – o processo de essencializar um grupo étnico – pode ser positiva ou negativa, ou talvez uma mistura dos dois. Geralmente grupos que racializam outros de maneira negativa também racializam a si mesmos de forma positiva. A distinção entre racialismo e racismo é útil precisamente porque a racialização nem sempre serve como justificativa para a dominação racial. O racialismo é a tendência de perceber qualidades intrínsecas e duradouras de um grupo de suposta origem comum, ao passo que as ideologias racistas são formas de racialismo que afirmam a superioridade de um grupo étnico sobre outro e justificam a dominação racial. A definição do racismo usado aqui, portanto, inclui dois elementos: a dominação étnica e uma ideologia que essencializa e categoriza negativamente o grupo subordinado, justificando sua subordinação.

---

[20] Em alguns estudos encontrados, racialização não é um conceito definido mas ao tratarem de "racialização positiva" como sinônimo de ações afirmativas, infere-se que, portanto, que racialização significaria ações "negativas" ou ações discriminatórias. Outros estudos ampliam a discussão para a ideia de racialização como conceito de oposição à "racialização positiva", à "racialização defensiva" ou ainda à "desracialização". Ver, por exemplo, Lilia Moritz Schwarcz (2006); Joaze Bernardino (2002); Marcos Chor Maiol e Simone Monteiro (2005); Karl Monsma (2013).

> O simples preconceito contra outro grupo, o etnocentrismo ou a xenofobia não constituem, necessariamente, o racialismo nem o racismo. Como Max Weber (1978) nota, os grupos de origem comum que ele identifica como grupos étnicos quase sempre acreditam que seu modo de vida é mais honrado que o de outros grupos, e sentem que algumas práticas de outros grupos são repugnantes. Essas posturas viram racialistas quando tais práticas são vistas como inerentes ao grupo e hereditárias. As nacionalidades europeias, por exemplo, exibem tendências de se racializar mutuamente (MONSMA, 2013, p. 6).

É possível perceber que Monsma relativiza o conceito de racialização, atribuindo-lhe uma carga neutra que só se unido à “dominação étnica” ou “ideologias racistas” é que ganharia uma conotação negativa, próxima da definição (não explicitada, é bem verdade) de racialização como sinônimo de hierarquização.

Alguns outros estudos que discutem a racialização foram referenciados em Miles (2000), que faz um breve apanhado histórico da etimologia do termo. Segundo ele, racialização trata-se de um conceito cunhado na década de 1970 “para se referir ao processo político e ideológico por meio do qual determinadas populações são identificadas por referência direta ou indireta às suas características fenotípicas reais ou imaginárias” (MILES, 2000, p. 456). Tal definição aproxima-se da inferida na análise de Ianni (1996): racialização seria, portanto, uma maneira de hierarquização de grupos raciais.

No entanto, Miles aponta que no curso da história[21], esse conceito sofreu variações entre um sentido mais estreito e um mais ampliado. No sentido mais estreito há uma direta correlação entre racialização e racismo científico e no sentido ampliado, “o conteúdo ideológico do processo [de racialização] identificado não é necessariamente racista” (MILES, 2000, p. 457). Isso seria possível pois racialização seria correlacionada a diferenciações não hierarquizadas. No entanto, seria necessário antes comprovar qual tipo de racialização estaria sendo desenvolvida: se no sentido estreito ou no sentido amplo.

> Antes dessa determinação, é necessário analisar o conteúdo do significado atribuído e a função das populações nessa atribuição (objeto e sujeito). Desse modo podemos levar em conta o fato de que aqueles que foram

---

[21] Inclusive há informações divergentes em Miles sobre o surgimento do termo racialização. No início de seu texto é apontada a década de 1970 como a primeira vez que o termo foi identificado. Na sequência, no entanto, ele informa que racialização foi um conceito desenvolvido em períodos anteriores, mais especificamente no século 18 e início do século 19, quando se discutia a migração do conceito de raça como um fato biológico para uma construção social. Não foi possível acessar a obra no idioma original para verificar se esse problema relaciona-se à tradução ou realmente à organização escrita das informações.

> historicamente 'vítimas' da racialização podem por sua vez empregar a ideia de 'raça' naqueles que assim os rotularam, sem necessariamente concluir que essa resposta é de conteúdo racista. Isto requer, portanto, que os conceitos de racismo e racialização sejam mantidos analiticamente distintos (MILES, 2000, p. 457).

Tal proposição de Miles – que se aproxima da argumentação de Monsma (2013) – de uma neutralização do conceito de racialização como sendo uma prática de diferenciação entre grupos não é a adequada para o presente estudo pois ao perguntar se no PNBE há estratégias racializantes operando para estabelecer relações hierárquicas do ponto de vista da diversidade étnico-racial, a definição de racialização aproxima-se da ideia de hierarquização racial. Racialização será, portanto, tomada nesta pesquisa, como o conjunto de pensamentos, atitudes ou práticas exercidas para "classificar e inferiorizar determinado grupo social, baseado em características que podem ser de aparência ou não, culturais ou de origem, reais ou imputadas" (SILVA, P. V. B., 2010a, s/p). Na concepção do autor, "racialização" é compreendida como um processo que estabelece hierarquias entre grupos sociais que recebem sistematicamente tratamento diferenciado baseado em suposto pertencimento a "raças". Considera que tal processo é de longo prazo e que a racialização ocorre relacionada com as disputas pelo acesso a bens materiais e simbólicos, ou seja, tem uma importante relação com a competição social por poder. As hierarquias estabelecidas pelo processo de racialização definem diferentes formas de acesso aos bens sociais, ofertando vantagem aos grupos hegemónicos e restrições aos grupos racializados (no Brasil, negras/os, indígenas e ciganas/os).

Assim, uma análise da racialização implica em uma imersão em pesquisas realizadas e teorias de relações raciais que auxiliam na interpretação do racismo.

1.2 As pesquisas e perspectivas subsidiais

O campo teórico que subsidia esta pesquisa corresponde a um conjunto de perspectivas teóricas que possuem em comum a concepção de sociedade orientada pela produção de conhecimentos que contribuem para combate ao racismo e formas de discriminação correlatas. Assim, tais pesquisas serão, neste estudo, consideradas como referenciais dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais. Sem uma organização cronológica ou que obedeça a qualquer ordem, a

apresentação de seus estudos será feita mediante o grau de relação com estudos clássicos da área, iniciando por Oracy Nogueira (2006 [1955]).

Ao propor um “quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”, Nogueira (2006 [1955], p. 287) estudou os caminhos pelos quais parte das/os intelectuais brasileiras/os e estrangeiras/os (em especial dos Estados Unidos) caracterizavam a “situação racial” no Brasil. Sua análise categorizou dois grupos de pesquisas: aquelas realizadas por pesquisadoras/es brasileiras/os, que tendiam a subestimar ou mesmo a negar o preconceito racial; e aquelas desenvolvidas por estadunidenses, que, ao proporem interpretações nos moldes de seus países, não reconheciam o racismo da mesma forma no Brasil, o que levou Nogueira a interpretar sobre esses resultados que “o preconceito, tal como existe no Brasil, cai abaixo do limiar de percepção de quem formou sua personalidade na atmosfera cultural dos Estados Unidos” (NOGUEIRA, 2006, p. 291). Isso, de acordo com Nogueira, apresentava-se como uma contradição em comparação com as impressões da população negra brasileira, que facilmente, nas interações cotidianas, identificavam o racismo.

Essa perspectiva mudou, segundo o autor, com as pesquisas encomendadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pois, pela primeira vez os resultados dos estudos convergiram e reforçaram os argumentos sobre o racismo no Brasil constantemente denunciado por pela população negra e grupos organizados.

Uma das pesquisas que contribuiu para essa mudança foi desenvolvida pelo próprio Oracy Nogueira. Sua proposta de análise tomou como ponto de partida uma comparação entre países onde houve segregação racial oficial e institucionalizada (em especial nos Estados Unidos, de onde partiram várias pesquisas realizadas pelos chamados brasilianistas, como Donald Pierson e Charles Wagley) e o Brasil, onde, grosso modo, era possível verificar a atuação de segregação racial. A comparação justificava-se, segundo o autor, porque mesmo “quando se estuda uma ‘situação racial’ em que se supõe inexistente (ou quase inexistente) o preconceito, está pelo menos implícito o interesse em compará-la com situações em que sua ocorrência é insofismável” (NOGUEIRA, 2006, p. 290).

Assim, sendo inevitáveis as comparações, o autor partiu para uma interpretação das diferenças de atuação do preconceito no Brasil e nos EUA.

Tomando a definição de Max Weber de "tipos ideias", Nogueira formulou duas categorias de preconceito: o de *marca* e o de *origem*, ambas oriundas de uma definição geral de preconceito racial:

> [...] uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 2000, p. 292).

O preconceito de marca – ou como ele mesmo diz e já explorado anteriormente por outras/os pesquisadoras/es e denominado como "preconceito de cor", – seria prevalecente no contexto brasileiro, onde o elemento determinante para uma possível existência de preconceito é a aparência, "isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque (NOGUEIRA, 2000, p. 292)". Isso se converge em consequências bastante fluídas e complexas pois:

> [...] o limiar entre o *tipo* que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função dos característicos de quem observa como dos de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência etc.) de quem observa em relação a quem está sendo identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem (NOGUEIRA, 2000, p. 293, destaque do autor).

Já o preconceito de origem atuaria com base na descendência de um grupo racializado, não sendo necessário ao indivíduo portar características fenotípicas relacionadas ao grupo discriminado. Esse "modelo" de preconceito se fez presente de modo latente no contexto estadunidense, onde, independentemente de se "filiar" fisicamente ao seu grupo, "negro é definido oficialmente como 'todo o indivíduo que, na sua comunidade, é conhecido como tal', sem qualquer referência a traços físicos" (NOGUEIRA, 2000, p. 292).

Explorando mais a fundo as diferenças entre um e outro tipo de preconceito[22], foi possível construir um quadro tomando as principais caracterizações

---

[22] É preciso ressaltar que o uso do termo "preconceito" em alguns trechos do texto de Nogueira pode atualmente ser associado à ideia de "discriminação racial", já que esta última "tem sido entendida

desenvolvidas pelo autor. A intenção desse aprofundamento na proposta de Nogueira está em tomá-la como ele mesmo desenvolveu: numa perspectiva weberiana de "tipos ideais". Assim, embora várias das interpretações presentes no quadro que sintetiza a análise do autor não se mostrem tão latentes atualmente como quando seu estudo foi produzido (década de 1950, período de segregação nos EUA) ou ainda tenham se modificado em alguns aspectos, o interesse nesse quadro é de ter um referencial sobre o racismo no Brasil, já que grande parte dos estudos subsequentes aos de Nogueira continuaram indicando resultados aproximados.

		PÁGINA 1/2
Circunstâncias	**Preconceito de marca**	**Preconceito de origem**
Quanto ao modo de atuar	Determina uma preterição ora em função do maior ou menor grau de miscigenação (quanto mais branca/o ou quanto mais negra/o for), ora em função do contrabalanceamento de outros fatores como, por exemplo, "uma superioridade inegável, em inteligência ou instrução, em educação, profissão e condição econômica, ou se for hábil, ambicioso e perseverante" (NOGUEIRA, 2000, p. 293).	Irrestrita possibilidade de circulação em meios segregados, independentemente do nível social, grau de miscigenação ou de contatos com o grupo branco, com a ressalva de que isso varia de região para região.
Quanto à definição de membro do grupo	Critério fenotípico ou de aparência, sendo, no entanto, avaliado caso a caso e, portanto, atuando de modo subjetivo.	Critério de hereditariedade, tendo ou não características fenotípicas associadas ao grupo negro. Ressalva: é possível apenas aos "negros-brancos" "que sua filiação racial apenas pode ser conhecida através de documentos de identidade e provas circunstanciais" (NOGUEIRA, 2000, p. 294), embora normalmente esse "disfarce" seja descoberto de alguma maneira.
Quanto à carga afetiva	Mais intelectivo e estético: relaciona-se à proximidade ou distanciamento de fenótipos negros. Assim, quanto mais traços negros uma pessoa tenha, mais chance de ser discriminada, embora haja uma fluidez no tocante a laços de amizade ou de solidariedade.	Mais emocional e irracional, relacionando-se a ódio grupal. "Por isso mesmo, suas manifestações são mais conscientes, tomando a forma de exclusão ou segregação intencional da população negra, em relação aos mais diversos aspectos da vida social [...]" (NOGUEIRA, 2000, p. 296).
Quanto ao efeito sobre as relações interpessoais	Os laços de amizade e admiração atuam para manter relacionamentos entre brancas/os e negras/os mas não impossibilitando, no entanto, a manutenção do racismo contra outras/os negras/os.	A manutenção de laços de amizade de indivíduos brancos para com negros é rechaçada pelo grupo branco por meio de expressões pejorativas como "*negro-lover*" ou "negro voluntário".

como ação de exclusão, restrição ou preferência que impede o tratamento ou acesso igualitário a direitos e oportunidades em função da cor", ao passo que preconceito, em particular o racial, tem sido classificado como um fenômeno "de ordem subjetiva, expressando-se por meio de valores, ideias e sentimentos [...]" (Luciana JACCOUD; Mário THEODORO, 2005, p. 113). No texto de Nogueira, em certas passagens os dois termos são tomados como sinônimos.

PÁGINA 2/2		
Quanto à ideologia	Assimilacionista: desejo de negação de hábitos culturais africanos e indígenas em favor dos hábitos do grupo branco ou de uma "nação brasileira". Miscigenacionista: embora "implique uma condenação ostensiva do preconceito", "o indivíduo branco espera que o branqueamento resulte do concurso dos demais brancos, e não do seu, principalmente, quando se trata de união legítima", ao passo que o negro "revela, em geral, insatisfação com os traços negroides e preferência pelo tipo europeu, desejando que a este pertençam os seus descendentes" (NOGUEIRA, 2000, p. 297-298).	Segregacionista e racista: manutenção nucleada para máxima preservação das origens.
Quanto à distinção entre diferentes minorias	Desvalorização de grupos minoritários ou de imigrantes que mantêm seus laços nucleados e endogâmicos. Ex.: a crítica a imigrantes de japoneses que mantêm seus relacionamentos matrimonias restritos ao grupo.	Valorização de características endogâmicas e nucleadas por parte de imigrantes e minorias.
Quanto à etiqueta	Controle do comportamento do grupo discriminador de modo a não expor o grupo discriminado. Assim, o tema "cor" não faz parte de uma conversa amigável proposta por uma pessoa branca a uma negra. "Em contraposição, em qualquer contenda com uma pessoa de cor, a primeira ofensa que se lhe assaca é a referência a sua origem étnica" (NOGUEIRA, 2000, p. 299).	Controle do comportamento do grupo discriminado, de modo a conter a agressividade em relação grupo discriminador: constante relação assimétrica no modo de um indivíduo negro em se dirigir a um branco.
Quanto ao efeito sobre o grupo discriminado	Consciência intermitente: a cor é motivo de tomada de consciência em momentos em que o preconceito apresenta-se latente o que sugere para muitos/as negros/as a ideia de terem vivenciado poucas circunstâncias de racismo.	Consciência contínua, que se dá em função de três características: "1) uma preocupação permanente de autoafirmação; 2) uma constante atitude defensiva; e 3) uma aguda e peculiar sensibilidade a toda a referência, explícita ou implícita, à questão racial" (NOGUEIRA, 2000, p. 300).
Quanto à reação do grupo discriminado	Tendência de atitude individual e de "compensação" de suas características por outras mais aceitáveis pelo grupo discriminador e quando em ascensão, desinteresse pela "sorte" dos demais membros do seu grupo.	Tendência de atitude coletiva: "As próprias conquistas individuais são vistas como verdadeiras tomadas de novas posições em nome do grupo todo" (NOGUEIRA, 2000, p. 302).
Efeito da variação proporcional do contingente minoritário	Atenua-se onde o contingente de população negra é maioria.	Agrava-se onde o contingente de população negra é maioria.
Estrutura social	O preconceito de cor disfarça-se sob o de classe.	Separação rígida entre os grupos negro e branco, tendo o fator classe interferindo separadamente.
Tipo de movimento político a que inspira	Tende a se confundir com a luta de classes.	Unifica-se numa luta racial.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÕES DO PRECONCEITO DE MARCA E DE ORIGEM, POR ORACY NOGUEIRA
FONTE: Compilação da autora sobre Nogueira (2000)

Como dito anteriormente, tomar a perspectiva de Nogueira como um dos referenciais para a análise neste estudo relaciona-se à importância de seu estudo para os desenvolvidos subsequentes.

Embora o trabalho de Nogueira tenha adquirido esse status de diferencial, nem todos os estudos desenvolvidos posteriormente convergem com ele. É o caso, por exemplo, de pelo menos uma publicação estrangeira de referência: o **Dicionário de relações étnicas e raciais**, organizado por Cashmore (2000), que dedicou um de seus verbetes a analisar as relações raciais no Brasil, interpretando-o como um país onde o racismo é brando. No verbete "Brasil", o seu autor, Pierre L. van den Berghe (2000), embora reconheça que a ideia de uma escravização branda, tão propagada por muito tempo no Brasil, "sem divisões de castas tão definidas quanto as impostas pelos britânicos e norte-americanos" (BERGHE, 2000, p. 104) não foi menos nociva à população negra brasileira, já que "o tratamento físico dispensado aos escravos brasileiros foi indubitavelmente inferior ao dispensado aos escravos dos Estados Unidos" (BERGHE, 2000, p. 104), cai em armadilhas teóricas oriundas de formulações unilaterais sobre o racismo brasileiro, como, por exemplo: "Podemos concluir, então, que o Brasil certamente não é livre de preconceitos raciais, embora seja relativamente livre de uma *discriminação categórica* [...]" (BERGHE, 2000, p. 105). E o autor caracteriza "discriminação categórica" como aquela "baseada nos laços sanguíneos com determinado grupo racial" (BERGHE, 2000, p. 105). Portanto, a conclusão sugere a ideia de que, devido ao fato de no Brasil o racismo operar de modo diferente – por meio do preconceito de marca, ou de aparência, e não o de origem –, sua atuação fosse menos prejudicial.

Outra armadilha em que Berghe se prende é a crença de que "não há barreiras institucionais que impeçam a ascendência dos negros [...] [já que em] muitas situações pesa mais a classe social [...] e a segregação residencial e escolar baseia-se quase que inteiramente na classe social e não na raça" (BERGHE, 2000, p. 105). Sua análise recai numa interpretação clássica no Brasil de que o fator classe social é o preponderante para o sucesso/insucesso escolar, profissional e de outras áreas, embora vários indicadores sociais[23] apontem que os eixos classe e

[23] As pesquisas realizadas pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser) apresentam indicadores relacionados aos processos de sobreposição dos eixos de classe e raça. Ver, por exemplo: Laeser (2013; 2014).

raça atuam sobrepostos, sendo ainda a raça o elemento latente. É o que argumenta, por exemplo, Maria Aparecida Silva Bento (2002a, p. 27):

> [...] tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um *déficit* muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limitasse à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso.

É bem verdade que em vários trechos das três páginas destinadas à descrição sobre as “relações étnicas e raciais” no Brasil, o autor tenha apontado interpretações mais próximas dos estudos críticos defendidos atualmente, como o de Bento (2002a) e outras/os. Por exemplo, ao descrever a atuação do Estado brasileiro frente à população indígena, o autor fale em “‘etnocídio’ gradual e não em genocídio”; ou ao discutir o nível de consciência racial, o autor caracteriza a tênue linha entre o contínuo de cores, em que as descrições sociais de indivíduos variam, entre outros fatores (como região, situação e classe) também em relação ao fenótipo, mas que isso não impede de termos uma consciência racial acionada para descrevermos “todas as combinações e permutações de cor, pele, textura de cabelo e traços faciais” (BERGHE, 2000, p. 105).

O estudo desenvolvido por Marcelo Paixão (2014) empreendeu análises aprofundadas sobre as relações raciais no Brasil e os principais pensadores, dentre eles Oracy Nogueira. Para Paixão (2014), as contribuições de Nogueira para a interpretação de como o racismo opera no Brasil são balizadoras, embora não totalmente adequadas. A principal crítica do autor sobre a teoria do preconceito de marca *versus* preconceito de origem de Nogueira é o caráter otimista. Paixão (2014) evidencia o quanto Nogueira não considerava justa a aproximação feita por diversas pesquisas posteriores a sua teoria a uma vertente minimizadora do racismo, mas destaca que o tom otimista da sua interpretação do racismo de marca como mais facilmente superável pode ter sido o motivador dessa aproximação.

Redesenhando melhor esse quadro, de um lado Paixão destaca como em publicações posteriores Nogueira avaliou como injusta a associação do conceito de

preconceito de marca a uma proposta de interpretação de um racismo sutil em relação ao preconceito de origem. Assim recupera Paixão:

> [...] 'se o texto tende a produzir esse efeito, sou o primeiro a lamentá-lo, reafirmando que, a meu ver, o preconceito racial, qualquer que seja sua forma, é sempre abominável, sendo a ideia de um preconceito racial benigno tão esdrúxulo quanto a de uma escravidão benigna em contraste com outra maligna' (NOGUEIRA, 1985[24], p. 22 *apud* PAIXÃO, 2014, p. 218)".

E essa ressalva também é destacada pelo próprio Paixão (2014, p. 218):

> O mais importante dessa passagem é que ela revela uma preocupação do autor em impedir que sua tese pudesse servir como mote justificativo do *preconceito racial de marca*. Assim, procurando ser fiel à compreensão do autor, os *preconceitos raciais de marca* e de *origem* não se estruturam em torno de quantidades de preconceito, impedindo, assim, que estes pudessem vir a ser comparados dentro desta escala. Antes, os padrões de relacionamentos raciais vigentes no Brasil e nos Estados Unidos deveriam ser entendidos como sendo de natureza qualitativamente diferenciada (destaques do autor).

Mas de outro lado esse autor pondera o quanto as intepretações feitas pelo próprio Nogueira sobre os caminhos de superação do racismo contribuíram para tal associação indevida. Sobre a forma de seis indagações ou reflexões, Paixão retoma a teoria de Nogueira buscando elucidar alguns "pontos vagos e aporias" (PAIXÃO, 2014, p. 219). Destaca-se aqui uma das indagações interessantes a esta pesquisa que assim questiona: "iv) Qual seria o motor dinâmico do comportamento discriminatório por parte do agente discriminador e suas consequências, em termos das lutas contra o racismo?" (PAIXÃO, 2014, p. 220). Para Nogueira, as características do preconceito de marca apontavam para uma *falsa consciência* da realidade social, já que "o agente discriminador vivenciaria uma contradição moral em termos de sua postura discriminatória" (PAIXÃO, 2014, p. 224). De fato, se fosse possível ao discriminador a tomada de consciência de que a base de seu racismo não tem fundamento por ser ele também membro do grupo (em função de sua ascendência), ele poderia desenvolver uma reflexão sobre o seu próprio ato discriminatório. Era assim que Nogueira, de acordo com Paixão, desenvolveu sua teoria: "parece que na obra desse autor, a tendência geral apontava para a

---

[24] NOGUEIRA, Oracy. **Tanto branco quanto preto**: estudos de relações raciais em Itapetininga. São Paulo: T A Queiroz Ed., 1985.

conclusão de que o modelo de relações raciais, fundado no *preconceito racial de marca*, teria a vantagem de residir em uma contradição moral [...]" (PAIXÃO, 2014, p. 224-225, destaques do autor) e a "saída" para isso era a adoção de uma perspectiva avaliada por Paixão como otimista, já que se pautava no trabalho de conscientização e no desenvolvimento de "técnicas de esclarecimento" sobre as diferenças vivenciadas pelos grupos brancos e negros. No entanto, Paixão questiona tanto a ideia de que o preconceito de marca é resultante de um equívoco moral quanto a alternativa de resolução por meio do "esclarecimento do agente discriminador" (PAIXÃO, 2014, p. 225).

> Sabemos que o *more* social construído no Brasil, que repudia as práticas ostensivamente segregadoras e racistas, é o mesmo que naturaliza papéis sociais desiguais, exercidos por brancos e negros, em nossa sociedade. Assim, esse mesmo padrão considera normal que existam disparidades sociais entre brancos e negros, tendo em vista corresponder a uma espécie de ordem natural das coisas. Desse modo, se por um lado é verdade que os negros brasileiros, balizados na significância moral do próprio *mito da democracia racial*, teriam instrumentos para se defender de ações francamente discriminatórias, por outro lado, eles não poderiam mobilizar o arsenal moral deste mesmo *mito* para defender ações coletivas que gerassem a superação das desigualdades raciais entre os dois grupos [...], tendo em vista que tal sorte de disparidades seria considerada como eticamente válida, posto ser normal, senão desejável, que brancos, mestiços e negros ocupem lugares diferentes na pirâmide social (PAIXÃO, 2014, p. 225-226, destaques do autor).

Diante disso, Paixão (2014) propõe uma reflexão que evidencia aspectos de perversidade não evidenciados (ou percebidos) por Nogueira como, por exemplo, as potencialidades que essa estrutura bem caracterizada como "preconceito de marca" proporciona aos grupos favorecidos fenotipicamente. E então Paixão lança uma nova pergunta: "por que a maioria dos indivíduos que se beneficiaria desse tipo de situação abriria mão de tão precioso ativo, ainda mais no contexto de uma sociedade competitiva?" (PAIXÃO, 2014, p. 226). Afinal, como argumenta Bento (2002a, p. 27): "Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil".

De certa maneira, o autor evidencia também um caráter ingênuo nas proposições de solução do problema defendidas por Nogueira: "o que poderíamos esperar do *maior rendimento na técnica de esclarecimento*?" (PAIXÃO, 2014, p. 224, destaques do autor).

Outra indagação/reflexão proposta por Paixão refere-se ao “grau de precisão do conceito de preconceito racial de marca e as possibilidades alternativas de leitura a este respeito” (PAIXÃO, 2014, p. 220). Buscando filtrar as posteriores intepretações sobre a teoria de Nogueira que, de alguma maneira, tentaram diluir a questão do racismo no Brasil ao avaliar que o nosso modelo de relações raciais seria melhor já que se relacionava apenas a marcas e não ao racismo propriamente dito, Paixão recupera a análise do autor cruzando-a com intepretações sobre raça e racismo desenvolvida por estudiosos como Guimarães. E assim conclui o autor:

> Portanto, [...] todo e qualquer processo mental coletivo que leve à hierarquização das pessoas portadoras das distintas *marcas raciais* – seja derivado por um equívoco moral, produto da ignorância e da superstição, ou por razões puramente instrumentais – somente poderá ser plenamente compreendido a partir do arsenal teórico e prático do racismo.
> [...]
> Concordamos que, levando em conta diversos aspectos da vida social, como, por exemplo, o modo de interação social e padrões de segregação, o *preconceito racial de marca* e o de *origem* façam grande diferença. Porém, se na dinâmica da estratificação social de uma dada sociedade a raça é compreendida, ou em sua dimensão estritamente biológica, ou se é compreendida por conta de identidades visuais, essa questão, tangencia o sentido puramente formal. [...] Seguindo essa compreensão, não há como deixar de classificar a modalidade de preconceito praticada contra os negros brasileiros como sendo igualmente racial, conquanto apresentando-se diferenciado do modo pelo qual ocorre em países como EUA ou África do Sul (PAIXÃO, 2014, p. 230-231, destaques do autor).

Debates em torno das análises de Nogueira não tiram de sua perspectiva a posição de estudo referencial para a interpretação do racismo no Brasil. Sobretudo tal perspectiva reitera o caráter de ambiguidade do “racismo de marca” ou racismo à moda brasileira, perspectiva também considerada por outros autores, como Munanga (2008, p. 119):

> Como escreveu João Batista Borges Pereira, entre as características do racismo brasileiro, a ambiguidade é uma delas. Talvez, digo eu, a mais importante. Ela permeia tanto a reflexão do estudioso do tema como próprio viver das pessoas que, cotidiana ou institucionalmente, enfrentam a pluralidade étnica brasileira.

E na outra ponta desse caráter de ambiguidade que constitui o racismo no Brasil está a branquidade, destacada por Bento (2002a) como um processo silenciador:

> [...] o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (BENTO, 2002a, p. 26).

A partir de tal constatação, a autora analisa condicionantes presentes na falta de reflexão sobre o papel da/o branca/o nos processos de operação do racismo alertando, com base em outros estudos, que o "que faz com que pessoas que cultuam valores democráticos e igualitários aceitem a injustiça que incide sobre aqueles que não são seus pares ou não são como eles [...]" (BENTO, 2002a, p. 29) relaciona-se diretamente "à forte ligação emocional" com o grupo ao qual se pertence. "A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos de nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores. Assim, protegemos o 'nosso grupo' e excluímos aqueles que não pertencem a ele" (BENTO, 2002a, p. 29).

Esse processo excludente opera, dentre outras maneiras, pela exclusão moral que "pode assumir formas severas, como o genocídio; ou mais brandas, como a discriminação" (BENTO, 2002a, p. 30). Nesse sentido, a autora propõe uma aproximação entre fatores excludentes e as estratégias de manutenção da identidade branca, interpretadas, nesse caso, como autopreservação:

> O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação de desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. [...] É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o 'normal', o 'universal' exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem (BENTO, 2002a, p. 30).

E da mesma maneira que brancas/os e negras/os são impactadas/os pelo racismo, mesmo que formas diferentes[25], a ideologia do branqueamento opera entre a população negra já que, apesar "de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro" (MUNANGA, 2008, p. 15). Diante

---

[25] "[...] apesar do impacto do racismo sobre os brancos ser claramente diferente do impacto do racismo para os negros, o racismo tem consequências negativas para todos. Ou seja, o racismo é um problema para negros e brancos" (BENTO, 2002b, p. 156).

disso, a proposição de Bento (2002a) para transformações na sociedade e nas produções científicas é analisar as maneiras de operação do racismo tendo como foco brancas/os e negras/os e não mais se restringindo ao "problema do negro".

> [...] compreender o *branqueamento* versus *perda de identidade* é fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária. Porém, esse estudo tem mais possibilidade de ser bem sucedido se abarcar a relação negro e branco, herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo cotidiano onde os direitos de uns são violados permanentemente pelo outro (BENTO, 2002a, p. 54-55, destaques da autora).

Essa perspectiva traz para o cenário dos estudos críticos uma discussão que aparentemente seria do plano "cultural" (considerado, por muitas/os, como sinônimo de "menor"): a identidade. Nesse sentido, discutir identidades negras e brancas é perpassar, no Brasil, por discussões relacionadas ao mito da democracia racial e à miscigenação que atuam para além de meros processos de inter-relações sociais pessoais, exercendo forte influência na organização social, política e econômica brasileira.

Para Edward Telles (2003, p. 320), a "promoção da miscigenação foi a força motriz eficaz da integração brasileira, que praticamente dissipou as diferenças culturais por raça [...] [ao] mesmo tempo [em que] promoveu certos aspectos da cultura africana como parte de seu projeto", diferentemente de nos Estados Unidos, onde a segregação gerou "um forte sentimento de grupo" (TELLES, 2003, p. 322). Apesar de que, para muitas/os, essa seja a principal característica que evidenciaria a democracia racial bem mais fortemente instalada no Brasil do que nos EUA, a verdade é que "nas interações sociais, a brancura continuaria a ser valorizada e a negritude desvalorizada, embora a cultura afro-brasileira e a ideologia da democracia racial tenham se tornado símbolos do nacionalismo brasileiro [...]" (TELLES, 2003, p. 324). Esse contexto de ambiguidade gerou no Brasil, movimentos de resistência enfraquecidos pela dificuldade de conquistar novos membros. Nesse aspecto, o autor analisa como o Movimento Negro tem atuado:

> A inabilidade do movimento negro de produzir um movimento de massa é, basicamente, fruto da falta de capacidade de transformar indivíduos, que são menosprezados por causa da cor de sua pele, em negros que afirmarão sua negritude e enfrentarão as forças a que estão subordinados. Mas por que fazê-lo, se o ideal de branqueamento e a habilidade de participar por completo da cultura brasileira e do nível de sociabilidade horizontal

> possibilitam que muitos sejam incluídos ou mesmo escapem da negritude? (TELLES, 2003, p. 323).

E nessa perspectiva, o autor acrescenta outra pergunta para o que ele chama de “paradoxo para a democratização brasileira”: “como assegurar os direitos de cidadania a milhões de indivíduos que são vítimas do racismo, mas que, por várias vezes, não se mobilizam contra o problema?” (TELLES, 2003, p. 323). Munanga (2008) adiciona mais complexidade à discussão ao refletir o quanto a “mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento constitui peça central da ideologia racial brasileira” (MUNANGA, 2008, p. 103).

> Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder (MUNANGA, 2008, p. 102).

Assim, verifica-se o quanto o mito da democracia racial ganhou e ganha com os processos identitários que sugerem a ideia de que a miscigenação gerou relações de igualdade plena entre as pessoas, restando apenas a questão de classes como impeditivo para uma efetiva democracia social. Por outro lado, verifica-se também o quanto ações fomentadas por organizações civis, como o Movimento Negro, ameaçam esse mito:

> O movimento negro foi sempre considerado ‘antibrasileiro’, conforme afirmado uma vez por Gilberto Freyre, maestro da ideologia nacional. Enquanto a ideia de Nação foi construída a partir do conceito de um povo unificado e racionalmente tolerante, forjado pela miscigenação, o movimento negro apresenta uma visão contrária, baseada em identidades raciais fortes, para fazer oposição ao racismo e à desigualdade racial (TELLES, 2003, p. 323).

Nesse sentido, apesar de organizações ainda restritas em números, “mas crescente, de vítimas do racismo, têm [conseguido] afirma[r] sua negritude e liderado reivindicações de reparação” (TELLES, 2003, p. 324). Dessa maneira, mesmo que pequenas e esparsas, tais ações têm demandando, gradativamente, reivindicações de identidade e reparação em políticas públicas.

> O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação

> antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana (GOMES, 2012, p. 8).

Tomando como postulado a ideia de que as identidades perpassam pela luta política e de que a atuação do Movimento Negro tem tensionado as bases fundantes do mito da democracia racial, torna-se preponderante na construção do quadro sobre os estudos críticos que subsidiaram este trabalho, um olhar mais aprofundado acerca do racismo na educação brasileira. É o objetivo da seção seguinte.

1.3 A Educação das Relações Étnico-Raciais

O que será definido neste estudo como “Educação das Relações Étnico-Raciais” é o conjunto de documentos produzidos em âmbito legal relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Trata-se não apenas das alterações realizadas pelas Leis 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, e da Lei 11.645/2008, que propôs alterações na primeira Lei, incluindo o ensino de história e cultura indígena na LDB. Refere-se, também, às alterações que ocorreram em outras esferas da educação nacional, como, por exemplo, no Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, bem como o Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) e diretrizes, decretos e outras leis em nível estadual e municipal. Neste trabalho adota-se preferencialmente o termo “implementação” em detrimento de “implantação” por concordar com a análise de Gomes (2012) que avalia que o segundo termo diz respeito às fases iniciais da construção de uma política ao passo que o primeiro relaciona-se ao processo de internalização da política.

> Em geral, nessa fase [de implantação], a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões.
> Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas (GOMES, 2012, p. 26).

No entanto, também concordando com Gomes, não se pretende desenvolver reflexões que sugiram uma “passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação” (GOMES, 2012, p. 26), até porque à “medida que se apresentam as tensões da implantação, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a implementação, em resposta aos problemas identificados” (GOMES, 2012, p. 27). Processos de resistência à institucionalização de políticas podem gerar a descontinuidade na linearidade do processo que iniciaria em implantação e depois culminaria na implementação. Por isso, em muitos contextos (no caso das leis aqui citadas: os contextos escolares sobretudo), verificam-se processos de implantação e implementação ocorrendo concomitantemente. Mesmo assim, a adoção do conceito de implantação representa, para o presente estudo, o melhor termo a ser utilizado já que, passados mais de 12 anos da aprovação da primeira Lei que alterou a LDB, restringir o processo da política como fase de implantação significaria negar todos os avanços (com ressalvas) já conquistados, e assumir que sua total institucionalização e internalização por parte do Estado brasileiro nunca ocorrerá efetivamente.

Não será intenção dessa seção discutir em minúcias todos os aspectos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e sim tomar desse tema elementos que interessam ao presente estudo: a interferência ou não dessas políticas no desenho do PNBE.

Antecedentes às alterações na LDB iniciadas em 2003, alguns momentos marcam o protagonismo do Movimento Negro na construção de propostas para a educação brasileira de uma agenda antirracista e comprometida com a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, já que, conforme aponta Gomes (2011, p. 112), a compreensão de que a educação representa uma possibilidade de superação do racismo foi internalizada pelas ações do Movimento Negro:

> Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de

> produção de conhecimento sobre si e sobre 'os outros', contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2011, p. 112).

Diversos documentos elaborados sobretudo ao longo do século 20 por intelectuais e entidades organizadas evidenciam tal protagonismo. Um desses documentos foi proposto por Abdias do Nascimento no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos, Nigéria, em 1977. Não sendo autorizada pelo governo a sua participação na delegação brasileira, Abdias promoveu uma mobilização no evento com a distribuição de um texto intitulado "Genocídio do negro brasileiro" (NASCIMENTO, 2002). Nele continham informações históricas, estatísticas e sociológicas que evidenciavam as políticas negativas do Estado brasileiro para com a população negra no Brasil. Participando do Grupo IV do Colóquio do evento, Abdias e os demais membros propuseram a seguinte redação:

> 5. O colóquio recomenda:
> Que o Governo Brasileiro, no espírito de preservar e ampliar a consciência histórica dos descendentes africanos da população do Brasil, tome as seguintes medidas:
> a) permita e promova livre pesquisa e aberta discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social, religioso, político, cultural e artístico;
> b) promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis culturais da educação: elementar, secundária e superior;
> c) inclua informações válidas com referências aos brasileiros de origem africana em todos os censos demográficos, assim como em outros indicadores tais como: natalidade e morte, casamento, crime, educação, participação na renda, emprego, mobilidade social, desemprego, saúde, emigração e imigração;
> d) demonstre seu muito autoproclamado interesse e amizade à África independente, concedendo ativo apoio material, político e diplomático aos legítimos movimentos de libertação de Zimbawe, Namíbia e África do Sul (NASCIMENTO, 2002, p. 68-69).

Não sendo aprovadas tais indicações, Nascimento tentou outra proposição no Grupo I:

> G. Educação dos africanos na Diáspora
> 26. Que os governos dos países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis (elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História Africana, Swahili, e Histórico dos Povos Africanos na Diáspora (NASCIMENTO, 2002, p. 69).

Mesmo assim não foi possível a aprovação de tal proposta para que os países participantes fossem signatários de uma mudança tão significativa para o ensino de história africana em seus sistemas de ensino. Da mesma forma também não se operou a proposta desenvolvida pelo “Quilombismo”, um projeto de organização social e política, “uma alternativa nacional que se oferece em substituição ao sistema desumano do capitalismo” (NASCIMENTO, 1980, p. 275). Dentre os “princípios e propósitos do Quilombismo”, destaca-se o seguinte item:

> 7. A educação e o ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista (NASCIMENTO, 1980, 276).

Gomes (2011) analisa que foram várias as estratégias adotadas pelo Movimento Negro ao longo do século 20 para a inserção da questão racial na agenda das políticas educacionais. Até a década de 1990 a demanda era pela inserção nas políticas públicas universais.

> Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (GOMES, 2011, p. 113).

Diversas ações, em nível nacional e internacional (como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, e a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas, em Durban – África do Sul, em 2001) passaram a fortalecer no seio das entidades do Movimento Negro um consenso sobre a necessidade da adoção de políticas afirmativas como única maneira de lidar com as desigualdades raciais que se mantinham nas políticas universalistas.

> Nesse contexto, o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes. Esse movimento traz à cena pública e exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade.

> Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (GOMES, 2011, p. 114).

Com a aprovação da Lei 10.639/2003 esse debate passou a ocupar nova posição na agenda educacional brasileira, se não a posição ainda almejada, pelo menos começava a reverberar no interior dos sistemas de ensino. E rapidamente consolidavam-se posições antagônicas: de um lado o reconhecimento da urgência por tal demanda e, de outro, a resistência em mudanças. Inicialmente de modo explícito, intelectuais e pesquisadoras/es da educação questionavam a legitimidade de uma lei que propunha o ensino de "um grupo". É o que aponta Luiz Carlos Paixão da Rocha (2007, p. 26):

> Os críticos à nova lei argumentavam que esta era, ao mesmo tempo, desnecessária e autoritária. Desnecessária pelo fato de os conteúdos já estarem previstos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e autoritária por ferir a autonomia curricular dos estados brasileiros.

E essa argumentação ganhou corporificação nos espaços escolares. Várias pesquisas realizadas desde então apreenderam algumas dessas críticas, como é o caso, por exemplo, do estudo realizado por Leticia Passos de Melo Sarzedas (2007). Sua investigação de cunho etnográfico e que foi desenvolvida em uma escola pública paranaense teve como objetivo "conhecer a visão que se tem da criança negra no espaço escolar" (SARZEDAS, 2007, p. v). Dentre os diálogos captados pela pesquisadora, um deles destaca-se por abordar a temática aqui discutida:

> *— Você viu, agora nós somos obrigadas a ensinar a História da África? Como se a gente já não tivesse muita coisa pra ensinar. Se eu termino o ano com eles conseguindo escrever um pouquinho já estou satisfeita. Não sei por que isso agora. Acho que é porque o Lula quer se mostrar. Ele que venha dar aula aqui, então. Aí sim eu acho que eles (crianças) vão começar a ser racistas, pois a gente vai ficar falando assim: Olha, não pode ser racista, todo mundo é igual, a cor não faz diferença.* (Paula) [Professora] (SARZEDAS, 2007, p. 103, destaques da autora).

A crença de que as alterações na LDB eram fruto de uma estratégia política do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva repercutiu na educação brasileira e ficou associada à ideia de uma lei verticalizada que não convergia com os ideais da educação brasileira e nem respondia às demandas principais que se relacionavam às condições de trabalho docente, dificuldades de aprendizagem por parte do corpo discente e baixo investimento financeiro na educação, por exemplo. Outras análises

acrescentaram mais polêmicas à aprovação da alteração do artigo 26A da LDB: não seria coincidência o fato de ser uma das primeiras leis aprovadas na gestão Lula e sim uma estratégia de “contenção de ânimos” do Movimento Negro (ROCHA, 2007) que havia atuado intensamente na campanha eleitoral e agora pleiteava um reconhecimento de sua luta histórica por meio de medidas institucionais do Estado brasileiro. Tal contexto foi analisado por Rocha (2007) e também por Lucimar Rosa Dias (2004, s/p):

> A lei nº 10.639 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este seguimento da sociedade [...]. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial.

Novas críticas passam a compor o contexto de aprovação e implementação dessa Lei. Embora para o presente estudo as alterações na LDB relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais representem um significativo avanço na educação brasileira no tocante à luta antirracista, talvez em função do contexto histórico atual (de mais de 12 anos após a aprovação da Lei 10.639/2003 e o seu ritmo de implementação ainda aquém do almejado), é inevitável, e ao mesmo tempo necessário, produzir algumas reflexões que se unem a esse grupo de críticas.

Observando a redação da Lei 10.639/2003 é possível desenvolver algumas interpretações:

> Art. 1º. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> ‘ Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> § 3º. (VETADO)’
> ‘Art. 79-A. (VETADO)’

> ‘Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’’ (BRASIL, 2003b).

Pelo menos duas grandes limitações são evidenciadas na redação dessa Lei. A primeira dela diz respeito ao veto presidencial do Art. 79-A que possuía a seguinte redação: “Art. 79-A Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (BRASIL, 2003a). Na Mensagem de Veto nº 7/2003, o argumento utilizado para tal suspensão foi de que o referido artigo “estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7o, inciso II)” (BRASIL, 2003a). No entanto, verifica-se o quanto a atuação de entidades do Movimento Negro tem sido preponderante para o trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de cursos de formação continuada, muitos deles em parceria com instituições municipais e estaduais e em grande parte das vezes sem remuneração. Assim, ao passo que a legislação nega a possibilidade de instituições não governamentais com experiência na área de atuarem na formação continuada de professoras/es, ela promove um deslocamento da ação para o campo da informalidade já que em muitas redes públicas de ensino entidades do Movimento Negro atuam e contribuem para o fomento de informações e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, porém sem garantias remuneratórias.

No estado do Paraná, por exemplo, é histórica a atuação do Movimento Negro em cursos, palestras e eventos voltados para a formação continuada de professoras/es junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). É o que evidenciou, por exemplo, o estudo de Marcolino Gomes Oliveira Neto (2012). Na parte dedicada ao levantamento de ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais o autor constatou que:

> Os dados [...] revelam, ainda que parcialmente, o trabalho desenvolvido pela SEED ao longo de três anos para implementar a Lei 10.639/2003, parte dele com a colaboração de lideranças e dos/as militantes dos Movimentos Sociais de Negros e Negras. É o que observamos na organização e realização tanto do I Encontro de Educadores/as negros/as quanto do I Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, em que conferencistas e palestrantes foram indicados/as pelos movimentos sociais e alguns dos minicursos e oficinas dirigidos aos

> professores e professoras foram ministrados por lideranças e militantes desses movimentos.
> Essa situação só foi possível por conta de uma característica bastante pontual dos Movimentos Sociais de Negros e Negras que, em várias partes do país, para tornarem legítimas suas reivindicações, buscaram formação acadêmica, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) (OLIVEIRA NETO, 2012, p. 54, destaques do autor).

E de certa forma, o veto ao Art. 79-A foi um pouco mais diluído na redação do Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana[26] (BRASIL, 2009b), documento produzido pela (então) Secad em colaboração da Unesco, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Consed, Undime e entidades do Movimento Negro. Tal Plano, que ressalta no tópico de apresentação que se trata de “um documento pedagógico” e que “não acrescenta nada à legislação vigente, por entendê-la clara e nítida em suas orientações” (BRASIL, 2009b, s/p), teve como objetivo “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008” (BRASIL, 2009b, s/p). Além da fluidez de conteúdo e posterior baixa divulgação, aspectos desse documento evidenciam as distorções entre o que preconiza a legislação (via veto do art. 79-A da Lei 10.639/2003) e a prática, já que uma das demandas apresentadas como meta do “Eixo – Gestão democrática e mecanismos de participação social” (BRASIL, 2009b, s/p) é o “incentivo à participação efetiva das secretarias de educação nos Fóruns de Educação e Diversidade, para atuação de forma colaborativa” (BRASIL, 2009b, s/p). Não foi possível encontrar em nenhum estudo acadêmico ou documento oficial de instância federal ou mesmo estadual informações conceituais sobre a natureza de um fórum permanente de educação e diversidade étnico-racial. No entanto, em função da alta proporção de entidades de movimentos sociais como membros desses fóruns, incluindo especialmente o Movimento Negro, verifica-se que, em outras palavras, a atuação dos fóruns municipais e estaduais junto às ações governamentais de formação continuada para a implementação da Educação das Relações Étnico-

---

[26] Destaca-se como negativo o fato de este documento não ter, tanto na publicação impressa quanto na publicação *on-line*, informações mínimas como o ano de publicação, editora, instituição realizadora e paginação. Foi possível identificar e inserir o ano de publicação somente porque pude acompanhar parte do processo de elaboração das metas registradas no Plano por meio de eventos regionais realizados no Paraná.

Raciais representa, por sua natureza, a presença de entidades do Movimento Negro ministrando formação para professoras/es.

Essa interpretação ratifica-se ao observamos aspectos da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara), que tem os seguintes objetivos:

> [...] elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2005).

Como informa o site vinculado à Secadi (http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara[27]), a Cadara "é um órgão técnico vinculado ao MEC, de natureza consultiva e propositiva, instituída pela Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005". Sua composição inclui representantes da Secadi e de outros órgãos da administração pública federal, estadual ou municipal e movimentos sociais. Embora a referida Portaria não especifique as características dos movimentos sociais, na página virtual da Comissão está destacada a participação de entidades do Movimento Negro.

> Conforme disposto no artigo 2º da Portaria nº 4.542, a CADARA é composta por representantes da SECADI/MEC e, a critério desta, por representantes de outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal, bem como por representantes da sociedade civil, de entidades e organizações do movimento negro.[28]

As interpretações relacionadas a essa dicotomia entre o que preconiza a Lei 10.639/2003 e a prática, demonstrada nas várias ações posteriores, como o fortalecimento dos fóruns permanentes de educação e diversidade étnico-racial e a criação da Cadara, por exemplo, não tem como objetivo descaracterizar a importância de ações realizadas a partir sobretudo de 2003, mas sim de analisar

---

[27] Acesso em: 04/01/2014.

[28] Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara. Acesso em 10/09/2014. Acrescenta-se, a título de informação, que foi publicado, por meio do Edital de Chamada Pública MEC/SECADI nº 1/2014 a "Seleção para representantes para compor a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara)". O processo que se iniciou em 22/12/2014 tem término previsto para 25/05/2015, quando os membros selecionados tomarão posse. Mais informações em:
http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/edital_chamada_publica_n1_19_dezembro_2014.pdf.
Acesso em: 04/01/2014.

como tem se construído a política e como aspectos divergentes entrelaçam-se na execução de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A segunda limitação, relacionada muito mais à interpretação dos sistemas de ensino do que propriamente da redação da Lei, refere-se à ênfase dada no documento às disciplinas de Arte, Literatura e História. Em função disso, por muito tempo e em muitos estabelecimentos de ensino, a elaboração de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais ficou (e ainda permanece) restrita a docentes dessa área. Uma pesquisa pioneira realizada em nível nacional no ano de 2009 evidenciou muito dessa característica presente nos contextos de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal pesquisa, coordenada por Nilma Lino Gomes, teve por objetivo:

> [...] identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país (GOMES, 2012, p. 7).

O suporte de apoio e financiamento da pesquisa foi fornecido pelo MEC/Secadi e pela representação da Unesco no Brasil, e o seu desenvolvimento ocorreu no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) e envolveu pesquisadoras/es de cinco núcleos de estudos afro-brasileiros de universidades de todas as regiões do Brasil[29]. Em investigação num conjunto de 36 escolas públicas estaduais e municipais do Brasil, a pesquisa identificou em várias delas que a implementação de práticas pedagógicas condizentes com o que apregoa o artigo 26A da LDB, por meio da Lei 10.639/2003, ocorria pelo protagonismo de professoras/es das áreas citadas na redação da Lei. Embora entre os limites da pesquisa esteja principalmente e evidentemente o não abarcamento “de todas as escolas que trabalham na perspectiva da Lei no território nacional” (GOMES, 2012, p. 11), os alcances garantiram-se, sobretudo, “pela seleção, pela investigação em escolas das cinco

---

[29] São eles: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais – UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – Núcleo-GERA-UFPA.

regiões do País, juntamente com o relato dos dilemas e desafios por elas encontrados na realização de uma educação das relações étnico-raciais" (GOMES, 2012, p. 15). E de modo geral a pesquisa constatou a inconstância na qualidade do trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos ambientes educacionais brasileiros.

> Em algumas dessas práticas conta-se com educadores(as) comprometidos(as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares – articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais –, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista. Outras práticas revelam um campo movediço, contraditório e complexo, em que as relações raciais desenvolvidas na sociedade e na escola brasileira levam alguns(algumas) educadores(as) e escolas, quando consultados(as) pela equipe da pesquisa, a se autodefinirem como realizadores de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei, mas que, no cotidiano da instituição escolar, agem em desacordo com princípios e orientações firmados nos dispositivos legais. Isso sem contar as iniciativas descontínuas, fundadas em concepções estereotipadas e racistas sobre a África e os afro-brasileiros, envoltas do discurso da democracia racial e da boa vontade (GOMES, 2012, p. 15).

Outra pesquisa, de dimensão local na rede municipal de educação de São Paulo, identificou um processo de diluição de ações pedagógicas de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de uma interpretação pasteurizada de diversidade. Em uma das partes da pesquisa em que analisou uma consulta às escolas de São Paulo, Antonio Carlos Malachias *et al.* (2010) informam que além de um número reduzido que respondeu ao questionário (1/4), apenas 6% afirmaram desenvolver atividades relacionadas à diversidade. No entanto, na interpretação das/os autoras/es em relação às respostas tal afirmação não correspondia, necessariamente, à diversidade étnico-racial (abordagem mais ampliada do que no presente estudo).

> A questão da diversidade, que surge mais frequentemente nos discursos escolares, principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, [...] foi traduzida no sentido mais amplo do termo diversidade. Dessa forma, o trabalho na escola adquiriu a proposta da 'política inclusiva', ou 'política para todos', sem reflexão crítica em torno da questão específica sobre dimensão étnico-racial (MALACHIAS *et al.*, 2010, p. 171).

Mas além da aprovação da Lei 10.639/2003, outros documentos posteriores buscaram ratificar e/ou retificar seu conteúdo. No ano seguinte à aprovação dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento constituído:

> Art. 2º [...] de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004b, p. 31).

Foi por meio desse documento que o ensino superior passou a ser incluído como "cumpridor" da legislação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

> Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.
> § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes [...] (BRASIL, 2004b, p. 31).

Tais Diretrizes fomentaram o processo de implementação do artigo 26A da LDB por aprofundar elementos teóricos e práticos relacionados ao que se propôs a Lei. Inclusive, a pesquisa citada anteriormente (GOMES, 2012) utilizou tais Diretrizes como referencial analítico das práticas pedagógicas nas escolas no tocante à Lei 10.639/2003.

Dentre suas propostas, destaca-se a importância do combate ao racismo para negras/os e brancas/os:

> Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a

> participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004a, p. 16).

Posteriormente à aprovação das Diretrizes, alguns estados e municípios também instituíram normas complementares[30], fortalecendo o seu objetivo de orientadora das ações tomadas no âmbito educacional.

Em 2008 a LDB sofreu nova alteração, desta vez por meio da Lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Tal alteração também representou a luta por reconhecimento da população indígena na história e sobretudo na educação brasileira. No entanto, observando a redação dessa nova Lei, é possível verificar limitações conceituais que de certa maneira reificam estereótipos sobre a população negra e indígena brasileira:

> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008a, destaques meus).

A reificação localiza-se na denominação de povos indígenas e população afro-brasileira como "dois grupos étnicos", desconsiderando as centenas de etnias indígenas e os grupos/nações/etnias africanas que compuseram a população negra no Brasil. De certa maneira, esse grave problema conceitual na Lei 11.645/2008 demonstra que sua elaboração e aprovação não estiveram circundadas das mesmas características histórias que a Lei 10.639/2003, em que os movimentos sociais envolvidos participaram ativamente de sua construção. Rocha e Araujo (2013) apresentam algumas informações sobre a aprovação dessa nova Lei:

> De acordo com nossas pesquisas, características que destacam a atuação do movimento negro em prol da aprovação da Lei 10.639/2003 não se fizeram presentes no contexto de aprovação da Lei 11.645/2008. Foi por

---

[30] Como, por exemplo: a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Alagoas de nº 82/2010, bem como a Lei do mesmo estado de nº 6.814/2007; a Deliberação 04/2006, do Conselho Estadual de Educação do Paraná; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul–AC de nº 01/2013; a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo de nº 1.967/2009; a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás de nº 03/2009; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vacaria–RS de nº 8/2010; a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Toledo de nº 01/2008, entre outras.

> meio do PL (Projeto de Lei) 433/2003 que, cinco anos após (2008), a deputada Mariângela Duarte – SP conseguiu aprovar a sua proposta de alteração da LDB. Segundo a deputada, a redação da Lei 10.639/2003 apresentava uma 'lacuna' ao não contemplar a presença dos povos indígenas (ROCHA; ARAUJO, 2013, p. 27).

Apesar de tal contexto, considera-se pertinente visualizar essas alterações na LDB como avanços, sobretudo para a agenda das políticas educacionais que passam, cada vez mais, a enfrentar a demanda apresentada pelos temas tradicionalmente secundarizados nessas agendas.

Contudo, todos os indicadores dos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais.

> Dessa forma, dos dados analisados, podemos chegar à conclusão de que a recente expansão do sistema educacional brasileiro não se traduziu na superação das iniquidades raciais. Sinteticamente, portanto, podemos salientar que o conjunto de indicadores educacionais estudados reflete:
> - um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos negros comparativamente aos estudantes brancos;
> - uma saída mais precoce dos afrodescendentes do sistema de ensino;
> - um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros do que entre os brancos, o que se refletiu nas taxas de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e de adequação dos jovens às séries esperadas;
> - um nível de reingresso no sistema escolar, por parte das pessoas de faixas etárias mais adiantadas, menos intensivo entre os afrodescendentes do que de seus compatriotas do outro grupo racial (PAIXÃO, 2008, p. 84).

Tais constatações reificam o quadro onde se encontram as leis que fundamentam os conceitos de Educação das Relações Étnico-Raciais. Com isso, evidencia-se o longo caminho a ser trilhado. Reitera-se, no entanto, que não é mais possível admitir, por parte do Estado brasileiro, a manutenção de políticas que ignoram o eixo raça como gerador das disparidades escolares, já que tal eixo é componente da sociedade brasileira e continuará sendo caso políticas mais enfáticas de combate ao racismo não se solidifiquem.

> Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais essas se inserem. No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos (GOMES, 2011, p. 119-120).

No âmbito dos interesses desta pesquisa, ou seja, em relação ao PNBE, o Parecer nº 03/2004 – CNE/CP, documento que ratifica as Diretrizes, evidencia a aproximação entre as políticas educacionais de incentivo à leitura e formação escolar e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao apresentar o que compete aos sistemas de ensino e estabelecimentos educacionais, o documento aponta, entre outros itens, o seguinte:

> Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004a, p. 23).

Assim, ratificou-se, mais uma vez, o compromisso que as políticas nacionais do livro, em especial o PNLD e o PNBE devem ter com a promoção da diversidade étnico-racial e das diferentes culturas que compõem o País. Assumir tal postura não representa negar a exigência da qualidade estética e artística necessária à obra literária, mas de ampliar o acesso de obras que possuem outras éticas e outras estéticas construídas sob perspectivas antes ignoradas pelo cânone, como forma, concordando com Regina Dalcastagnè (2008) de enfrentar opressões: “E uma vez que a opressão é tanto material quanto simbólica, podemos percebê-la também na própria literatura, uma forma socialmente valorizada de discurso que elege quais grupos são dignos de praticá-la ou de se tornar seu objeto” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 204).

Coube a esse capítulo apresentar os principais referenciais que localizam a vinculação desta pesquisa com os estudos críticos sobre relações étnico-raciais e também de anunciar as perspectivas teóricas que balizarão as interpretações sobre uma possível racialização do Programa Nacional de Biblioteca da Escola. O capítulo seguinte proporá uma análise particular sobre a representação de personagens negras na literatura infanto-juvenil, gênero predominante no PNBE.

CAPÍTULO 2. LITERATURA INFANTO-JUVENIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

> Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão.
> [...]
> A única história cria estereótipos. E o problema como estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.
>
> Chimamanda Adichie

Embora inegável, a influência africana que se faz presente na constituição da história do Brasil por meio da cultura e das marcas fenotípicas da população tem repercutido na literatura por meio de facetas muito particulares, resumindo-se em um conjunto de categorias já elencadas por estudos anteriores. Em linhas gerais, as pesquisas já realizadas no país, desde a pioneira desenvolvida em livros didáticos por Dante Moreira Leite, em 1950, apontam basicamente os seguintes eixos: personagens negras em posições de subalternidade, personagens negras invisibilizadas nas tramas, personagens negras estereotipadas e, em número ainda muito reduzido, personagens negras em posição de valorização (SILVA, P. V. B., 2012).

Considerando que a todos os grupos humanos há a possibilidade de suas representações artísticas serem de diversas maneiras e perspectivas, é justificável, então, em tais representações encontrarmos características múltiplas. Contudo, quando a recorrência é somente, ou em grande parte, referente a espaços sociais determinados, sobretudo se comparados a outros grupos humanos em um mesmo país, estamos diante de contextos que operam para a desigual distribuição de poder.

Analisando a representação estereotipada de personagens negras na literatura infanto-juvenil, Heloisa Pires de Lima (2005) adverte que a questão refere-se justamente a essa recorrência:

> Eu responderia que o problema não está em representarmos a imagem negra nesta ou naquela expressão. A diferença para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade.

> Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se reconhecer, o que não está na profissão, mas na altivez, simpatia, inteligência, enfim, integridade como pessoa e não apenas bobice como configuração (LIMA, 2005, p. 109).

Nessa perspectiva, ao reconhecermos na distribuição étnico-racial brasileira que a população negra, embora majoritária, tem sido constantemente representada em posições de subalternidade e/ou estereotipias na literatura, torna-se preponderante análises sobre esse contexto de produção artística. Portanto, ao se propor, neste trabalho, um estudo que incide sobre a literatura adquirida por um programa público de incentivo à leitura, pretende-se apresentar considerações sobre uma das diversas manifestações artísticas produzidas pela humanidade – a literatura – mas em uma perspectiva política. Esse deslocamento da literatura evidencia a complexidade que envolve a presente pesquisa: de elaborar um estudo da literatura na escola como uma política educacional que deve(ria) estar em consonância com a promoção e valorização da diversidade étnico-racial. É possível destacar pelo menos dois aspectos que caracterizam essa complexidade. De um lado estão os estudos que consideram inviável a possibilidade de encarar o problema dessa forma, pois a literatura só poderia ser investigada "a partir de sua natureza e especificidade" (Maria do Rosário M. MAGNANI, 1989, p. 6). Dessa maneira, caberia apenas analisá-la a partir da "literariedade", que tem como definição de Roman Jakobson[31] (1919, p. 11 *apud* Boris SCHNAIDERMAN, 1976, p. x), o "desejo de criar uma ciência literária autônoma a partir das qualidades intrínsecas da matéria literária". Para Magnani (1989), esses estudos "se baseiam numa noção atemporal e a-histórica dessa qualidade intrínseca do literário" (MAGNANI, 1989, p. 6).

E de outro lado estão os estudos que consideram o fenômeno literário como "historicamente analisável", ou seja, tomado como "um fato social, situado na superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infraestrutura" (MAGNANI, 1989, p. 6). É na segunda perspectiva que esta pesquisa engaja-se pois compreende a literatura como uma produção artística inserida em um tempo histórico determinado e que toma para si, quase que

[31] JAKOBSON, Roman. **Noviéichaia rúskaia poésia**: nabrossok piérvi (A novíssima poesia russa: esboço primeiro). Tipografia A Política, Praga, 1921 (obra escrita em 1919).

invariavelmente, as condições externas, inclusive e, sobretudo, o processo que transforma essa produção artística em objeto de massificação. Regina Zilberman (1991) defende que a massificação é inerente à produção literária, já que tem se caracterizado cada vez mais por uma produção em série:

> [...] desde a autoria até a colocação no mercado, vão desaparecendo as marcas que identificam o artista ou a proveniência dos exemplares. A massificação que se refere, em princípio, ao consumo, pela sociedade, do objeto artístico, coincide com coletivização, ao levar em conta a manufatura daquele, abolindo as impressões digitais que registrariam a presença de um único autor (ZILBERMAN, 1991, p. 11).

Em outra produção em parceria com Marisa Lajolo, ambas afirmam que numa "sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 18).

Portanto, esta pesquisa imerge em uma seara bastante complexa do ponto de vista literário, já que entende que a literatura, enquanto objeto de massificação e, portanto, uma produção midiática, não pode ser analisada isoladamente.

Por outro lado, também concordando com Zilberman, considera-se um grande risco compreender a literatura a partir apenas da perspectiva de objeto massificado, pois assim a análise constituir-se-ia de modo incompleto:

> Poder-se-ia opor, de maneira simplista e imediata, a originalidade da autêntica arte ao caráter repetitivo e sempre idêntico da indústria cultural, rejeitando, assim, aquele entrecruzamento. [...] De um lado, a índole coletiva da produção literária, qualquer que seja a tendência dessa; de outro, a necessidade de obedecer a normas socialmente aceitas que facultem a decifração e o consumo de cada texto, qualquer que seja o grau de criatividade ambicionado – estas duas facetas denunciam a aproximação entre os polos opositivos, ainda que não se confundam (ZILBERMAN, 1991, p. 12).

Assim, a construção analítica deste estudo situa-se entre dois campos que, embora não antagônicos, não podem ser hierarquizados em níveis de importância ou analisados considerando apenas um deles:

> Ressalte-se também que, se o campo da literatura não dá margem à afirmação antecipada e segura da natureza irreprisável e única do objeto de arte, ele não se dilui nas cópias inumeráveis de uma matriz desconhecida. Todos esses fatores confirmam a peculiaridade e ambivalência do fenômeno literário, cuja compreensão decorre do exame dos seguintes

> aspectos: a participação da literatura no domínio da cultura de massa; a convivência e as relações mútuas que advêm da dupla possibilidade de execução – a mais artística e a mais comercial – de uma modalidade comum de expressão por intermédio da linguagem verbal (ZILBERMAN, 1991, p. 12-13).

Outro elemento bastante complexo tem a ver com a presença da literatura infanto-juvenil na escola. Historicamente esse gênero, mais que a literatura adulta, ingressou na escola com fins específicos: auxiliar na formação da criança, grande parte das vezes numa perspectiva adultocêntrica que considera a formação necessária por ser a criança um adulto em potencial (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984), ou, nas palavras de Nely Novaes Coelho (1995, p. 22), "a literatura destinada às crianças e jovens surgiu e se desenvolveu *sob a tutela da escola*" (destaques da autora). Além disso, para Rosemberg (1985), a literatura infanto-juvenil constrói-se sobre uma base hierárquica em que a criança leitora é apresentada como "receptor cativo", já que essa hierarquia não se estabelece apenas sobre a relação autora/or – leitora/or, mas também em toda a produção literária e veiculação dessa produção até a criança:

> O caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil não decorre apenas do domínio exercido pelo adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro. São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

E ainda, para além disso, Magnani (1989) considera que a própria presença do livro na escola como ferramenta de auxílio à aprendizagem é uma presença que traz sérias complicações para a função inerente da literatura como agente de transformação:

> [...] não só se encontra a crença de que a escola forma para a vida e que a leitura, especialmente a da literatura, tem grande parcela de responsabilidade nessa formação, como também se evidencia a vinculação histórica entre literatura e escola, o que se torna mais problemático quando se pensa na instituição escolar como um espaço de conservação e na

> literatura como a possiblidade de contradição e de do movimento e, portanto, como agente de transformação (MAGNANI, 1989, p. 9-10).

E, complementando essa ideia, a autora considera que essa relação, em que muitas vezes a literatura tende a se submeter às regras moralizantes que lhes são impostas, acaba por revelar uma faceta que é importante para o presente estudo: a carga de conservadorismo que a literatura infanto-juvenil assume ao chegar à escola. Assim argumenta Magnani (1989, p. 10):

> As características da literatura trivial infanto-juvenil veiculada hoje nas escolas [...], pela busca da persuasão, através do efeito de demonstração, trazem à tona a função conservadora da escola em relação à literatura e à tradição retórica que acompanhou seu ensino em nosso país, talvez como resultado do temor pela ação desintegradora e subversiva do efeito estético, aliado às condições de nossa colonização e desenvolvimento apoiados em modelos exteriores de civilização e habituados ao transplante cultural.

Essa tradição conservadora da escola em relação à literatura será uma das características a ser investigada no PNBE, já que os resultados apontados por pesquisas anteriores – como os que serão apresentados no CAPÍTULO 3 – demonstram que esse Programa, enquanto política pública de fomento à leitura nas escolas, tem se constituído de acervos pouco diversificados no que diz respeito a autoras/es, bem como a gênero e raça/cor.

Sintetizando e em alguns momentos refutando críticas como as de Rosemberg (1985) e Magnani (1989), Magda Soares (2006) defende que a escolarização da literatura é inevitável mas que deve ser problematizada pelo menos em um aspecto:

> [...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar 'saber escolar', se escolarize, e não se pode atribuir, *em* tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.
>
> Disse *em* tese porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela tem se realizado, no quotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é uma escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 21-22, destaques da autora).

E Coelho (2000) acrescenta a essa discussão – que não se encerrará nem tão cedo – o que ela chama de “dois ambientes básicos” onde as atividades com literatura e a expressão verbal devem ser desenvolvidas no “espaço-escola”: no local “de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e [no local] de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.)” (COELHO, 2000, p. 17).

Considerando tais intepretações, um procedimento teórico foi adotado na presente pesquisa: a restrição das análises à literatura infanto-juvenil por entender – e observar que a maior parte dos estudos também assim entendeu – que esse gênero em particular é o que predomina no PNBE, embora o Programa contemple a aquisição de obras para o público adulto (seja para professoras/es como para estudantes da Educação de Jovens e Adultas/os).

Em síntese, o que foi explanado até aqui evidencia o caráter tênue e ao mesmo tempo complexo da presente pesquisa pois explicita que ela se estabelece em “interseções” teóricas:

- na interseção entre a análise do livro literário como obra de arte e objeto de massificação e, portanto, como produção midiática (THOMPSON, 2002);

- na interseção entre a compreensão da literatura infanto-juvenil como produção para crianças e adolescentes e como expressão dos valores adultocêntricos (ROSEMBERG, 1985);

- na interseção entre a literatura enquanto ferramenta de reprodução de valores conservadores e canônicos e as suas potencialidades enquanto agente de transformação e de superação de valores centrados, como o eurocentrismo (MAGNANI, 1989).

No que se refere a essas interseções o presente estudo incidiu análise sobre as seguintes relações: a) ao compreender, por exemplo, o livro literário como obra de arte, mas também como meio midiático, foi possível analisar se essa característica vem favorecendo determinadas/os autoras/es (com maior inserção na literatura canônica) na aprovação de obras para o PNBE; b) sobre a expressão de valores adultocêntricos, a análise possibilitou identificar se essa relação, pautada por natureza em hierarquia, também se estabelece a partir de um olhar adultocêntrico canônico, em que os valores, além de serem responsáveis por “doutrinar os meninos

e então seduzi-los para a imagem que a sociedade quer que assumam" (ZILBERMAN, 1987, p. 21), também reforçam ideias estereotipadas sobre a população negra ou invisibilizem esse grupo; c) sobre as potencialidades e limites literatura infanto-juvenil no que diz respeito à superação de valores eurocêntricos, foram analisados aspectos entre a relação do PNBE com o cumprimento dos preceitos legais da LDB no que diz respeito à valorização da diversidade étnico-racial.

Diante desse quadro, uma maneira de iniciar uma análise com vistas a lidar com tais complexidades é retomar, mesmo que brevemente, momentos marcantes do percurso histórico da literatura infanto-juvenil, observando, em particular, como a diversidade étnico-racial tem sido concebida em sua produção. É o que farão as seções seguintes.

2.1 O início da literatura infanto-juvenil: qual papel ocupado pelas personagens negras?

Como aponta Munanga (2003), a identidade negra não se constitui/constituiu a esmo nesse país. O início da história da população negra marca essencialmente sua trajetória, já que esse início difere "totalmente [...] da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente, decidiram sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica interna e internacional [...]" (MUNANGA, 2003, p. 37). Tal contexto incide na maneira como a identidade desse grupo foi forjada: sobre uma égide de contradições e rupturas. Munanga (2003) defende que, ainda que outros grupos também tenham sofrido rupturas "que teriam provocado alguns traumas, o que explicaria os processos de construção das identidades particulares como a 'italianidade brasileira', a identidade gaúcha etc." (MUNANGA, 2003, p. 37), foi apenas a população negra que teve a cor de sua pele associada a "representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada [inclusive] pelas próprias vítimas da discriminação racial" (MUNANGA, 2003, p. 37).

Assim, entendendo a literatura como uma manifestação artística da sociedade, ela também acabou por introjetar tais representações, sobretudo a literatura infanto-juvenil, essencialmente didatizante em seu surgimento.

Da mesma forma que já dito em estudo anterior (ARAUJO, 2010), será possível apenas discutir sobre a literatura infanto-juvenil entendendo-a como uma produção situada geograficamente no mundo ocidental. Seria muito enriquecedor analisá-la a partir de outras perspectivas, mas além de ser inviável, seria pouco eficaz no sentido ao qual o presente estudo propõe.

Assim, recorrendo brevemente a um histórico, a literatura para crianças e jovens nasce, no contexto europeu, com objetivos bastante demarcados, conforme apontaram Lajolo e Zilberman (1984): ensinar valores morais. No século 17, alguns títulos [32] que foram posteriormente classificados como literatura para crianças indicam o seu surgimento, ainda sem essa característica didatizante tão fortemente marcada. Mas efetivamente um tipo de literatura pensada para a formação das crianças começa a ganhar vida na primeira metade do século 18.

Nesse sentido, verifica-se por que a literatura infanto-juvenil (ou, infantil, nas palavras de Lajolo e Zilberman) foi, historicamente, marginalizada:

> As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 11).

A função dessa literatura era de auxiliar a escola no processo de formação das crianças para a vida adulta, já que seu surgimento está atrelado a grandes mudanças sociais proporcionadas pela revolução industrial. Sendo a criança a continuidade do processo e da lógica de mercado, era necessário fornecer-lhe códigos para seu ingresso na nova fase de forma adequada. Mudam-se os valores e a organização familiar:

> A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na

---

[32] Alguns dos títulos são: **Fábulas**, de La Fontaine, **As aventuras de Telêmaco**, de Fénelon e os **Contos da Mamãe Gansa**, de Charles Perrault (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

> finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17).

Com isso ambas, escola e literatura, ajudaram-se mutuamente pois esse processo “coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, [...] como condição de viabilizar sua própria circulação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 18).

Nessa perspectiva reitera-se a ideia de uma literatura produzida para crianças nos moldes didatizantes com objetivos bastante demarcados: iniciar a infância nos valores e visões de mundo de uma elite dominante. Nesse sentido, a construção de um imaginário em que personagens negras não representem destaque reproduz o desejo (e a execução) de um plano da elite. Tal ideia ratifica-se ao considerarmos a análise de Gouvêa (2005, p. 84):

> O apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização. Procuravam-se eliminar os antigos hábitos urbanos, assim como afastar dos grandes centros os grupos populares, concebidos como focos de agitação e resistência à nova ordem social. Nesse quadro, o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na ideia de progresso. A escravidão era representada como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país ‘civilizado’.

Seus apontamentos indicam que tal contexto – em que a presença de personagens negras até 1920 era rarefeita (compondo, na maioria das vezes, uma posição de mera figuração ou ligada à vida doméstica) – demonstrou o destino da população negra no pós-abolição: a marginalização. Da mesma forma operou-se o que a autora chamou de “embranquecimento do leitor infantil”, já que a estética branca predominava nas narrativas ao impor um modelo hierárquico de representação de personagens negras em posições ou contextos inferiores que brancas.

Tal invisibilidade refletiu-se também nos estudos investigativos sobre a literatura desse período. Na obra de Lajolo e Zilberman (1984), por exemplo,

documento que baliza grande parte dessa seção por ser um dos mais completos estudos sobre a literatura infanto-juvenil brasileira, há uma naturalização da invisibilidade da população negra como consumidora dessa literatura, entendendo-se que a diversidade de públicos leitores era assim em função apenas da massa trabalhadora oriunda dos processos migratórios europeus e da população branca em imergência em função de "rescaldos de uma classe dominante fragmentada pelos sucessivos rearranjos da posse de terras" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 25). Na própria caracterização dos grandes centros no início da República, a população negra é omitida:

> Esses segmentos, variados e flutuantes, começaram a compor a população das cidades, até aquele momento habitadas apenas pela rala administração e pelo comércio, e esporadicamente por fazendeiros a passeio, cujos filhos frequentavam as raras escolas superiores, em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 25).

Porém, numa análise de páginas seguintes, esse público é contabilizado, sendo incluído na categoria de "escravo", mesmo depois do término da escravização oficial no Brasil, em 1888:

> Em primeiro lugar, entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram) (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 27).

Só mais tarde, a partir sobretudo de 1920, Gouvêa (2005) informa sobre as alterações para as personagens negras: seus resultados indicaram que posteriormente ao primeiro ímpeto de negar a composição racial do país que se fortalecia cada vez mais, o objetivo era de assumir uma brasilidade em que era inviável a negação desse grupo. Porém, as formas como essas personagens foram construídas marcam um início nocivo e estereotipado.

As primeiras políticas educacionais do programa republicano brasileiro eram de "favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 28). E nesse sentido a literatura

infanto-juvenil ganhou amplitude, sobretudo como auxiliar das campanhas de alfabetização. Dentre o emaranhado de publicações traduzidas ou adaptadas, os títulos brasileiros buscavam enfatizar além do nacionalismo, tal qual seu modelo – o europeu –, também a natureza e, sobretudo, a língua culta. Nesse sentido, ao passo que escritoras e escritores (como Júlia Lopes de Almeida) evitavam simplificar a forma de falar de suas personagens sob pena de favorecer uma linguagem popular, aquelas/es que superavam tal censura e insistiam em representar suas personagens com suas falas os faziam principalmente por meio das personagens negras, relegadas a posições míticas, atávicas ou folclóricas. As maneiras mais comuns eram, de acordo com Gouvêa (2005), por meio da elaboração de personagens como as/os contadoras/es de histórias ou os "pretos e as pretas velhas":

> Personagem sempre presente, mesmo que como coadjuvante, nas narrativas destinadas à criança do período, o negro surgia revestido de uma estereotipia que se repete basicamente em todos os textos analisados. [...] Na verdade, a questão da raça emerge de forma ambígua ao longo de tais narrativas. Por um lado, o negro vinha reafirmar a identidade nacional, associado ao folclore brasileiro e marcando com suas histórias, práticas religiosas e valores, a infância dos personagens. Por outro, esses mesmos valores não encontravam lugar no seio de uma sociedade que se pretendia moderna, fazendo-o ocupar um espaço social à parte. Enquanto a modernidade, associada à urbanidade, ao progresso, à técnica, e à ruptura, era representada pelos personagens brancos adultos, os negros era relacionados a significantes opostos, como tradição e ignorância, universo rural e passado (GOUVÊA, 2005, p. 84).

A negação da produção léxica, da entonação e da cultura de influência africana e popular como um todo se fazia presente e de modo deliberado, como forma de "inculcar, pela exposição a um modelo de perfeição, adequados hábitos linguísticos (isto é, hábitos linguísticos semelhantes aos adotados na modalidade escrita da classe dominante) [...]" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 42-43). À parte isso, cabe uma ressalva à crítica sobre a negação da cultura africana no Brasil: tal crítica é no sentido de apontar que a referida influência, ainda que solidificada em diversos segmentos da cultura, aconteceu de forma hierarquizante. Por exemplo no que se refere à linguagem: de acordo com Rachel Rocha de Almeida Barros (2006), a posição social que os verbetes de origem africana ocupam é de desvalorização.

> Destituídas das formalidades prescritas pela língua escrita, as palavras de origem africana que identificamos no nosso vocabulário ocupam outros universos ordinários, aqueles que se referem à comunicação mais direta e aos níveis menos especializados do exercício linguístico. Assim, nomeiam

> as expressões mais informais para a denominação de excrementos (catinga, catota, xixi, meleca), depreciativos e alcunhas difamatórias (babaca, brucutu, coroca, mondrongo, sacana, fuleiro, ranzinza, tribufu, cotó), a genitália e a sexualidade nas suas formas mais ‘chulas’ (bimba, bunda, cabaço, cacete, xereca, xibiu, xota, xoxota, fiofó, siririca), estando presentes também naquilo que o senso comum entende como gíria (titica, babáu, bambambã, beleléu, biboca, galalau, lelé, lengalenga, fuzuê) e mesmo na denominação de algumas doenças (caxumba) (BARROS, 2006, p. 12).

Ao ocuparem também outras áreas como a gastronomia (por exemplo: vatapá, mungunzá, sarapatel) e a fauna e flora (como calango, marimbondo e catenga, por exemplo), Barros observou que “o lugar ocupado por essas palavras na estrutura da língua portuguesa não é aquele da erudição, nem do jurídico, tampouco do científico” (BARROS, 2006, p. 12).

A análise de Gouvêa (2005) retratou um período bastante fértil da literatura infanto-juvenil sobretudo em função do marco autoral desse gênero: Monteiro Lobato. Grande parte do que a autora constatou relaciona-se à produção lobatiana, sobretudo porque a expansão da literatura para crianças ficou por um período hegemonizada: “[...] a proliferação de textos não acontece imediatamente. Na década de 20, destacam-se, dentre as criações de autores nacionais, quase que solitárias, as obras de Lobato” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 46).

Torna-se necessário, nesse sentido, discutir com mais detalhamento a produção desse autor não apenas por seu impacto na literatura infanto-juvenil, modificando o curso desse gênero literário, mas também em função da importância e contemporaneidade do tema e sua aproximação com a política do PNBE.

2.2 A produção lobatiana: imersão nas personagens negras

Para este capítulo, que tem como objetivo discutir o percurso da literatura infanto-juvenil brasileira tendo como eixo analítico estudos sobre relações étnico-raciais, dedicar uma seção para abordar a produção literária infanto-juvenil de um único autor como Monteiro Lobato justifica-se devido à incidência de estudos catalogados sobre o PNBE (CAPÍTULO 4) sendo que tais pesquisas enfocaram uma polêmica envolvendo a política desse Programa. Mesmo promovendo uma ruptura na apresentação cronológica de características, tendências e autoras/es da

literatura, será importante contextualizar brevemente a seguir a referida polêmica para então retomar a cronologia.

Como informam João Feres Júnior, Leonardo Fernandes Nascimento e Zena Winona Eisenberg (2013), em 30 de junho de 2010 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) acatou a solicitação que havia sido encaminhada pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) sobre uma denúncia feita por Antônio Gomes da Costa Neto. De acordo com o Parecer 15/2010, a denúncia apresentava o seguinte argumento:

> O solicitante encaminha denúncia no sentido de se abster a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal de utilizar livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que, em tese, contenham expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal. Por se tratar de questão envolvendo interesse público, a Ouvidoria da SEPPIR solicita que sejam procedidas consultas de estilo, bem assim enviadas as providências adequadas por parte do Conselho Nacional de Educação.
> [...]
> O Sr. Antônio Gomes Costa Neto apresenta no processo análise da situação do livro Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato, destacando que a edição referida (3ª edição, 1ª reimpressão, ano de 2009), contém 71 (setenta e uma) páginas com ilustrações de Pedro Borges e, inclusive, informação em sua capa de que a mesma já se mostra adaptada à nova ortografia da Língua Portuguesa (Decreto nº 6.583/2008). A crítica realizada pelo requerente foca de maneira mais específica a personagem feminina e negra Tia Anastácia e as referências aos personagens animais tais como urubu, macaco e feras africanas. Estes fazem menção revestida de estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado. A crítica feita pelo denunciante baseia-se na legislação antirracista brasileira, a partir da promulgação da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas (BRASIL, 2010b, p. 1-2).

Para Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013) essa denúncia ganhou maior visibilidade devido ao fato da obra que moveu toda a ação ter sido incluída em edições do PNBE. Foram elaborados dois pareceres. O primeiro (Parecer CNE/CEB 15/2010) teve como fonte argumentativa notas técnicas da Secadi, da Cogeam; opiniões de especialistas na literatura; bem como “a legislação federal que regula tanto as práticas de racismo quanto a educação” (FERES JUNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013, p. 72), incluindo diretrizes internas do MEC sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Por fim, o parecer recomendava algumas medidas, assim sintetizados por Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013, p. 72-73):

> Primeiramente, (a) o desenvolvimento de um programa de capacitação de professores para 'lidar pedagogicamente e criticamente como tipo de situação narrada, a saber, obras consideradas clássicas presentes na biblioteca das escolas que contêm estereótipos raciais'; (b) o cumprimento por parte da Coordenação Geral de Material Didático do MEC dos critérios por ela mesma estabelecidos na avaliação dos livros indicados para o PNBE; ou seja, que neles haja 'ausência de preconceitos, estereótipos, não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor crítico com a questão do racismo dentro das salas de aula'; e, logo em seguida, como ressalva à recomendação anterior, (c) que, 'caso algumas das obras selecionadas pelos especialistas, e que componham o acervo do PNBE, ainda apresentem preconceitos e estereótipos', a editora responsável pela publicação deve ser instada pela Coordenação Geral de Material Didático e a Secretaria de Educação Básica do MEC a adicionar uma 'nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura'.

Para os autores e autora, a segunda e a terceira recomendação do Parecer CNE/CEB 15/2010 sugerem a ideia de que ao invés de enfatizar o cumprimento, por parte da Cogeam, dos critérios estabelecidos pela própria Coordenação no tocante a não aquisição de obras com preconceitos e estereótipos, "o parecer concede que algumas obras com preconceitos e estereótipos sejam selecionadas para o PNBE, desde que contenham nota explicativa discutindo o estado da arte da crítica acerca da presença de estereótipos raciais na literatura" (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO e EISENBERG, 2013, p. 73).

A repercussão desse parecer nos meios de comunicação no Brasil foi imenso, sobretudo com a ênfase de que o documento originou-se em função de uma obra de Monteiro Lobato e que recomendava, não só para a obra citada mas qualquer outra obra com marcas de preconceito ou estereótipos, a adição de uma nota explicativa. A proposta de uma nota baseava-se no argumento de que a publicação da obra do ano de 2009 apresentava alguns cuidados com relação à adaptação da linguagem à nova ortografia da Língua Portuguesa e à preservação do meio ambiente, já que o tema da obra tratava de caçadas de animais.

De outro lado, a base argumentativa da maioria das matérias jornalísticas sobre o caso foi de censura. Antes de ser sancionado pelo Ministro da Educação, o "primeiro parecer foi, por conta do forte clamor na mídia, devolvido para o CNE/CEB para uma nova avaliação" (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO e EISENBERG, 2013, p. 73). No ano seguinte, em junho de 2011, um segundo parecer foi elaborado (Parecer CNE/CEB nº 06/2011), o que, para Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg

representou “[a]ntes que um recuo por parte do MEC de sua posição primeira, [...] parece ter sido uma tentativa de esclarecer ao público o conteúdo do parecer anterior” (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO e EISENBERG, 2013, p. 73).

Ainda de acordo com os autores e a autora, as mudanças foram quase imperceptíveis: houve o aumento no número de especialistas citadas e a retirada da expressão “nota explicativa”, demonstrando, para Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013, p. 74), “um esforço reiterado de esclarecer que não se tratava de ‘veto’ à obra de Monteiro Lobato”. Ademais, as recomendações permaneceram praticamente as mesmas:

> (a) treinamento de professores para lidar com o assunto; (b) reiteração dos critérios para seleção de livros do PNBE; e (c) “inserção, no texto de apresentação das novas edições, de contextualização crítica do autor e da obra, a fim de informar o leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutem a presença de estereótipos na literatura, entre eles os raciais” [...] (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO e EISENBERG, 2013, p. 73).

Esse novo contexto retomou a suposta ideia de censura sobre a vida e obra de Lobato por parte de vários editoriais de jornais, que também desenvolveram uma discussão relacionada ao “politicamente correto” como expressão dessa censura que se impunha à literatura. De outro lado, em proporção menor, foram publicados artigos jornalísticos favoráveis aos pareceres. O levantamento estatístico de Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013) indicou que a proporcionalidade foi de 92% de textos contrários para 6% a favor, sendo que do primeiro grupo 42% utilizaram o argumento do “politicamente correto” para analisar a situação. A representação minoritária de argumentos a favor do parecer pode ser interpretada a partir do racismo na imprensa:

> Escritores, pesquisadores e grupos de ação antirracista na própria sociedade ou no próprio grupo tendem a ser mais ou menos cruelmente desprezadas, se não ridicularizadas. Além do mais, para a imprensa [sobretudo] de direita, eles são a verdadeira causa dos problemas atribuídos a uma sociedade multicultural, pois não só atacam instituições respeitáveis (como a política, o governo ou o empresariado [ou, nesse caso, um ícone da literatura]), mas também apresentam uma definição alternativa da situação étnica, completamente incompatível (VAN DIJK, 2008, p. 175-176).

Além disso, para Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013) a classificação do “politicamente correto” como foi e tem sido encarada pela grande mídia brasileira

e parte das/os intelectuais reitera uma tendência de desqualificá-la como um importante conceito analítico, já que

> [...] a existência do politicamente correto é um dado da vida comunal de qualquer sociedade, principalmente nas sociedades democráticas contemporâneas. Sua positividade moral se afirma tanto no âmbito da cultura, naquilo que Habermas chamou mundo da vida, quanto nas instituições sociais; nas públicas e mesmo nas privadas. É claro que a expressão 'politicamente correto' é usada, muitas vezes, com caráter derrogatório, ou seja, ela se tornou um termo de guerra da batalha ideológica. Mas isso não diminui sua propriedade como conceito analítico sociológico e político: ela descreve um fato social concreto (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO e EISENBERG, 2013, p. 97).

De modo mais contundente, no entanto, posiciona-se Henry A. Giroux (1999) sobre o conceito de politicamente correto:

> [...] não acredito que o elegante porém depreciativo rótulo de 'politicamente correto', usado pelos liberais e neoconservadores, capte o complexo conjunto de motivos, ideologias e pedagogias de diversos intelectuais progressistas e radicais que estão tentando tratar do relacionamento entre o conhecimento e o poder como ele é expressado através da história e do processo de formação do cânone disciplinar. Na verdade, a acusação de que os intelectuais radicais devem ser condenados por exercerem uma forma de terrorismo teórico parece não ser nada mais do que um estratagema retórico que mal consegue esconder a agenda ideológica extremamente carregada dos intelectuais neoconservadores que se recusam a lidar, de qualquer maneira substantiva, com as considerações políticas e teóricas atualmente levantadas dentro da instituição acadêmica por feministas, pessoas de cor e outros grupos minoritários (GIROUX, 1999, p. 107).

Conclui-se, então, que a deturpação e o desgaste da expressão "politicamente correto" prejudica drasticamente todo o debate acerca da legitimidade das lutas dos movimentos sociais "em torno e por meio da linguagem", lutas essas que "causam não somente sua transformação, mas também a transformação da cultura e das instituições de uma sociedade" (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013, p. 97). Assim sendo, e concordando sobretudo com Giroux (1999) diante da inviabilidade e da perda de validade do conceito tal como sua origem, no presente estudo "politicamente correto" será registrado entre aspas.

A pesquisa de Patrícia Ricardo Andrade (2013) aprofundou-se na análise dos pareceres do CNE em questão. Seu estudo teve como objetivo "analisar os documentos e argumentos relacionados às ações propostas e às alegações feitas sobre a obra Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato, com relação à acusação de

haver conteúdo racista [...]" (ANDRADE, 2013, p. 385), incluindo o fato de essa ser uma obra componente do PNBE. A autora considerou no seu corpus de análise: a obra em questão, o Mandado de Segurança impetrado no Supremo Tribunal Federal contra a distribuição da obra, e os pareceres do Conselho Nacional de Educação. Utilizando como suporte teórico a Análise Crítica de Discurso, Andrade (2013) construiu sua argumentação em duas frentes: relacionando trechos do Mandado de Segurança com excertos do livro de Monteiro Lobato; analisando as duas versões do Parecer emitido pelo CNE e a posição do PNBE e do MEC durante o processo. No tocante a primeira frente, a autora interpretou no Parecer 06/2011 (versão homologada) pequenas diferenças em relação ao primeiro parecer, mas tais diferenças revelaram "uma substancial distância de posicionamento" (ANDRADE, 2013, p. 389) por ter, segundo a autora, relativizado as reivindicações históricas do Movimento Negro. A autora refere-se ao seguinte trecho do Parecer CNE/CEB 06/2011:

> Diante do exposto, conclui-se que as discussões pedagógicas e políticas e as indagações apresentadas pelo requerente ao analisar o livro 'Caçadas de Pedrinho' estão de acordo com o contexto atual do Estado brasileiro, o qual assume a política educacional igualitária como um compromisso estabelecido na Constituição Federal, segundo a qual um dos objetivos fundamentais da República é a 'promoção do bem de todos sem qualquer forma de preconceito ou discriminação' (art. 3º, IV) e no art. 16, do Estatuto da Igualdade Racial, dentre outros marcos legais (BRASIL, 2011b, p. 4).

Para Andrade, a ênfase na expressão "para o bem de todos sem qualquer forma de preconceito ou de discriminação" desloca a discussão sobre a posição desigual ocupada pela personagem Tia Nastácia na obra de Lobato já que o objetivo do pleito foi contraposto e ampliado "para qualquer forma de discriminação, como também retira[ndo] o crédito de todo o movimento social da causa negra, como se o tratamento desigual não existisse, reverberando, ainda, a presença do mito da igualdade racial no Brasil" (ANDRADE, 2013, p. 389).

E a autora exemplifica algumas das críticas que levaram a essa homologação, além de analisar a posição do PNBE e do MEC durante o processo, indicando uma mudança favorável à manutenção Programa nos seus moldes atuais:

> No segundo documento, a posição do Programa Nacional Biblioteca na Escola-PNBE no pleito também altera-se, visto que de 'vilão tornou-se mocinho' ao invés de atender as normas que foram prescritas por ele

> mesmo em seus editais internos para seleção de obras, o edital do PNBE passou a ser o critério que deveria ser seguido pelos sistemas educacionais, sem reobservância.
> No primeiro Parecer, a norma do acréscimo de uma nota explicativa, que era ‘exigida’, de modo prescritivo, por parte do CNE para o MEC, foi flexibilizado para apenas uma ‘recomendação’ no texto das novas edições, e que, de acordo com o novo Parecer CNE/CEB nº 6/2011, agora, deve ser obrigação dos sistemas educacionais avaliar o cumprimento das legislações atuais antirracistas, retirando, dessa forma, algumas obrigações do MEC (ANDRADE, 2013, p. 391-392).

Andrade encerra sua análise como uma crítica ao CNE, em especial à relatora dos dois Pareceres, argumentando que sua posição foi desfavorável à luta dos movimentos sociais: “Infelizmente, a relatora opta pelo argumento populista, nesse acontecimento, favorecendo desse modo, a polarização [...] entre os diversos órgãos da imprensa e o governo contra os movimentos negros” (ANDRADE, 2013, p. 392).

Diante da repercussão fomentada pela mídia nacional em relação aos Pareceres 15/2010 e 06/2011 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, grande parte dos estudos desenvolvidos a partir daí tem demarcado de modo implícito ou explícito sua posição acerca da questão: Monteiro Lobato era racista? Nesse sentido, o presente estudo também delimitará sua posição e, conforme a faz, proporá uma breve análise sobre a representação de personagens negras na produção literária infanto-juvenil desse autor. Como informam Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013), a relação de Lobato com a eugenia foi bastante explorada e difundida pelo próprio autor, sobretudo por sua filiação à Sociedade Eugênica da São Paulo e sua comunicação com dois dos representantes do movimento eugênico no país: Renato Kehl e Arthur Neiva. A aproximação da eugenia com o modelo de racismo à brasileira deu-se, principalmente, na construção das personagens negras das obras infanto-juvenis Tia Nastácia, Tio Barnabé e Saci Pererê, como será mais bem evidenciado a seguir.

Para uma categorização de tais personagens, torna-se importante, antes, destacar o mérito do autor para a produção literária infanto-juvenil brasileira. O justo e merecido reconhecimento de Lobato como “pai” da literatura infanto-juvenil deu-se, em grande medida, às mudanças no modo de representação das personagens infantis, por exemplo. Discutindo sobre a representação familiar em obras infanto-juvenis, Zilberman (1987) identificou em Lobato marcas de um modelo classificado como emancipatório por promover “a emancipação da criança perante os

condicionamentos que os adultos impõem a ela" (ZILBERMAN, 1987, p. 106). Sua análise considerou que as crianças do "Sítio do pica-pau amarelo" – destituídas de um poder paterno e materno e vivendo com uma amável avó em um sítio cuja relação com o mundo externo é apenas por meio de seres fantásticos e dos livros (e não da escola) – são apresentadas em posição de autonomia. A autora ressalvou, contudo, que o escritor aboliu o modelo familiar, gerando-se uma lacuna. "Foi assim que o Sítio se converteu numa escola, de modo que a escolha feita mostrou-se ainda marcada pelos condicionamentos pedagógicos de seu tempo [...]" (ZILBERMAN, 1987, p. 105). Mesmo reconhecendo tal limite, destaca-se o caráter precursor de Lobato sobre tal modelo de narrativa, melhor desenvolvido posteriormente por Ligia Bojunga Nunes e outras/os (ZILBERMAN, 1987).

Outros aspectos que contribuem para o reconhecimento de Lobato referem-se, como destacaram Lajolo e Zilberman (1984, p. 58), à rejeição de cânones gramaticais e "a interpolação de elementos que caracterizem a cultura internacional, sejam os clássicos [...], sejam os que provêm do cinema e das histórias em quadrinhos [...]". Tudo isso atua como marcas da aproximação de Lobato com uma modernização da literatura brasileira, a despeito das críticas acerca de sua posição em relação ao movimento modernista brasileiro[33]. Para Coelho (2000) uma das marcas de Lobato "foi mostrar o *maravilhoso* como possível de ser vivido por qualquer um. Misturando o *imaginário* com o cotidiano real, mostra, como possíveis, aventuras que normalmente só podiam existir no mundo da fantasia" (COELHO, 2000, p. 138, destaques da autora).

Além de sua postura como marco da literatura infanto-juvenil, a atuação política de Lobato foi notável. Destaca-se, no contexto da expansão do mercado editorial brasileiro, a sua atuação ao criar, em 1924, a Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato. Mesmo não resistindo muitos anos, essa Companhia representou, de acordo com Aníbal Bragança (2009, p. 223), uma "forte marca na nossa história editorial", pois deu base para a criação da Companhia Nacional do Livro, de Octalles Marcondes Ferreira, ex-auxiliar e sócio de Lobato. Este último é citado também por suas reivindicações para mudanças na política tributária para valorização e estimulação das indústrias de celulose do Brasil, já que os lucros destinados às

[33] Não é objetivo do presente estudo discorrer sobre tal contexto que envolveu a artista plástica Anita Malfati. Para mais informações, ler a obra de Marta Rossetti Batista (2006).

editoras eram baixos. A célebre frase de Lobato, “um país se faz com homens e livros”, foi o mote utilizado na primeira metade do século 20 por organizações de profissionais da indústria livresca no Brasil com o intuito de implementarem um efetivo plano de erradicação do analfabetismo.

No entanto, a mesma inovação não se fez presente na elaboração das personagens negras Saci, Tio Barnabé e Tia Nastácia. O Saci, que inclusive tem uma obra com seu nome, é introduzido no imaginário do Sítio por Tio Barnabé. Segundo ele, um saci:

> [...] é um diabinho de uma perna só que anda solto pelo mundo, armando reinações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe. Traz sempre na boca um pitinho aceso, e na cabeça uma carapuça vermelha. A força dele está na carapuça, como a força de Sansão estava nos cabelos. Quem consegue tomar e esconder a carapuça de um saci fica por toda a vida senhor de um pequeno escravo (LOBATO, 2005, p.18).

A escravização ou uma abolição mal acabada é uma marca constante na experiência narrativa das personagens negras de Lobato. E mesmo em se tratando de um ser imaginário como o Saci, o controle de seus poderes se dá pelo processo de expropriação de sua liberdade. A presença do Saci-Pererê na trajetória literária de Lobato iniciou-se na produção adulta intitulada **Mitologia Brasílica: inquérito sobre o Saci-Pererê**. Segundo Míriam Stella Blonski (2004), o livro, com mais de 300 páginas, reunia depoimentos coletados pelo escritor por meio de cartas recebidas de todo o país, principalmente de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

> Os missivistas eram pessoas que residiam tanto na zona rural quanto na zona urbana, alguns demonstrando cultura e erudição, outros se expressando de maneira simples, às vezes com o linguajar próprio do caboclo, eivado de expressões peculiares, fornecendo dados e descrições do Saci. Também houve a participação de negros ex-escravos e mesmo de seus descendentes. Até depoimentos de colonos italianos foram recebidos, o que comprova, em primeira análise, o conhecimento do assunto e a penetração do tema em várias camadas sociais, permanecendo vivo na lembrança das pessoas. Com os depoimentos ficou provado que as figuras míticas impregnam o imaginário do povo, especialmente dos habitantes de cidades do interior e da zona rural, mas também vivem entre os habitantes urbanos, fazendo parte de sua história de vida (BLONSKI, 2004, p. 166).

Em 1921 o Saci ressurge, agora em uma publicação direcionada ao público infantil (BLONSKI, 2004). Além de ser retratado verbalmente com uma estatura de

criança, suas características descritas na narrativa não indicam, em princípio, seu pertencimento étnico-racial que passa a ser informado somente pelas ilustrações e pela sua direta associação ao comportamento de um *trickster*, conceituado por Renato da Silva Queiroz (1991), com base em Antonio Candido, como um herói trapaceiro. O autor informa que originalmente o termo *trickster* foi adotado no repertório mítico de grupos indígenas do norte das Américas e complementa argumentando que:

> Em geral, o trickster é o herói embusteiro, ardiloso, cômico, pregador de peças, protagonista de façanhas que se situam, dependendo da narrativa, num passado mítico ou no tempo presente. A trajetória deste personagem é pautada pela sucessão de boas e más ações, ora atuando em benefício dos homens, ora prejudicando-os, despertando-lhes, por consequência, sentimentos de admiração e respeito, por um lado, e de indignação e temor, por outro (QUEIROZ, 1991, s/p[34]).

Mesmo assim, tais informações não contribuem para a associação entre Saci – negro – *trickster*. No entanto, estudos como o desenvolvido por Henry Louis Gates (1989) mostraram a proximidade simbólica e literária entre a representação de heróis embusteiros, como são os *tricksters*, a Exu, deus da mitologia africana. Assim, a imagem do Saci atua na rememoração de marcas da tradição africana, já que Exu compõe o panteão de deuses e deusas trazidos na memória da população africana sequestrada para servir de mão de obra escravizada no Brasil e que em contato com o ocidente foi diretamente associado ao diabo, dada a uma das suas principais características: o antagonismo. Da mesma maneira que, em princípio, não se revelam elementos nocivos na construção de personagens com tais características, já que o Saci reúne antagonismos interessantes e atraentes à leitura literária, mesmo considerando que “não é nada fácil, para um ocidental, admitir a combinação de traços absolutamente antagônicos na feitura de um único personagem” (QUEIROZ, 1991, s/p), pois em função de “nossa mentalidade maniqueísta, bondade e maldade não devem conviver na composição do mesmo ente” (QUEIROZ, 1991, s/p). O antagonismo de Saci, no entanto, ironicamente extrapola os limites da narrativa, já que, de um lado sua representação tem atuado

---

[34] A versão disponibilizada *on line* não apresenta paginação.

para o fortalecimento e valorização do folclore brasileiro[35] e, de outro, tem sido captado em estudos sobre a discriminação racial: "saci" transformou-se em um adjetivo depreciativo atribuído a crianças negras, conforme indicaram pesquisas como a de Tania Mara da Cruz (2014). Investigando "as expressões da discriminação racial, as concepções de masculinidade e feminilidade e o pertencimento de sexo entre crianças" (CRUZ, 2014, p. 157), a autora analisou nos discursos produzidos por crianças a atuação dos xingamentos racializados, como segue o exemplo a seguir:

> P: Vocês já viram, já presenciaram questão de racismo? Ambos: [Sim, com a cabeça]. P: Já, você se acha negro, Igor? IG: Sim. P: E com você, já aconteceu aqui na escola? IG: Sim. P: Dá um exemplo. IG: Os meninos já me chamaram de Neguinho do Pastoreio e de Saci Pererê (CRUZ, 2014, p. 174).

A análise de Maria Elena Viana Souza (2003), cujo objetivo foi caracterizar as concepções de estudantes e professoras/es de ensino fundamental sobre o preconceito racial, captou uma recorrência do termo "saci" utilizado em xingamentos a estudantes negras/os:

> Havia também uma pergunta específica sobre a discriminação na escola. Dos 71 alunos negros e afrodescendentes, 17 responderam já terem visto ou sofrido alguma discriminação na escola. Isso representa 23,9% do total. Já dos 58 alunos brancos, 7 responderam da mesma forma, representando 12% do total. Portanto, os alunos que mais perceberam ou sofreram discriminação na escola foram os negros e afrodescendentes.
> [...]
> Como justificativa para as respostas ao 'como foi', têm-se que das 24 respostas dadas, 8 não explicitaram o tipo de discriminação. Dos 16 que assim o fizeram, 9 (56,2%) a relacionaram à questão racial, relatando-se casos de xingamentos de macaco, saci pererê e outros (SOUZA, 2003, p.161).

Além disso, a interpretação de David Brookshaw (1983) é que o saci, mesmo tendo origem múltipla, "sendo encontrada tanto em duendes, gnomos, anões [...]

---

[35] Inclusive o Projeto de Lei (PL) nº 2.479/2003, de autoria do Deputado Chico Alencar propõe a instituição do "'Dia do Saci', a ser comemorado no dia 31 de outubro, com o objetivo de valorizar a cultura nacional". Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/235123.pdf. Acesso em 03/06/2014. E o próprio Lobato, em uma das dedicatórias da obra **Mitologia Brasílica: inquérito sobre o Saci-Pererê**, dirigida à elite paulistana, "que absorvia a cultura europeia, sem sequer cogitar em levar em consideração e muito menos praticar as variadas formas das riquezas culturais brasileiras" (BLONSKI, 2004, p. 166), propõe o combate à "invasão do 'francesismo' e de tudo o que descaracterizasse o elemento nacional (BLONSKI, 2004, p. 166).

pertencentes à tradição europeia, bem como no 'curupira' dos ameríndios e no 'Ma-Tébelé', da África (BROOKSHAW, 1983, p. 14), ganha a cor preta no Brasil

> [...] talvez porque era caracterizado como tal na tradição portuguesa [...]. O 'saci', era, por assim dizer, a contraparte folclórica do garotinho preto, ou 'moleque', cuja disposição para a travessura poderia ser correspondentemente explicada pelo 'saci' que havia nele (BROOKSHAW, 1983, p. 14-15).

Diante desse quadro, verifica-se a carga pejorativa nas associações entre sacis e crianças negras, sobretudo meninos.

Outra personagem negra, e antecessora do Saci, é o Tio Barnabé, descrito em 1921 na obra **O saci** como "um negro de mais de oitenta anos que morava no rancho coberto de sapé lá junto da ponte" (LOBATO, 2007 [1921], s/p). Para Lajolo (1998), Tio Barnabé representa a versão masculina de Tia Nastácia. Vive nos domínios do Sítio que, na análise Elisângela da Silva Santos (2007), representa a "casa grande", já que ambos, Tio Barnabé e Tia Nastácia, não recebem pagamento pelos seus serviços. Ambos assemelham-se nas características psicológicas: sábios conhecedores do mundo folclórico, mas ingênuos e incapazes de se emanciparem intelectualmente. A principal diferença estaria na localização geográfica de ambos no Sítio: ao passo que Tia Nastácia ocuparia a posição de "escrava doméstica", Tio Barnabé não gozava dos mesmos privilégios, cabendo-lhe os serviços pesados de lida no campo. Há uma baixa incidência de estudos que analisam Tio Barnabé, talvez por causa da sua aparição em apenas uma das obras sobre o Sítio e em função da sua distância em relação ao "centro do poder": a casa de Dona Benta. No entanto, devido a essa distância física entre Tio Barnabé e a casa grande (o Sítio), apresenta-se lhe uma vantagem: ele não vivencia experiências de violência simbólica da qual seu "par" é constantemente vítima por meio de xingamentos.

Tia Nastácia, a cozinheira do Sítio e descrita em **Reinações de Narizinho** como a "negra de estimação que carregou Lúcia em pequena" (LOBATO, 2009 [1931], s/p), ocupa a posição de detentora dos saberes folclóricos, representando a voz do povo. Vive sem contato com familiares ou relacionamentos amorosos. Sua descrição física nas ilustrações das dezenas de reedições das obras reiteram a imagem de uma mulher alheia a vaidades e amor próprio, assumindo efetivamente o estereótipo da "'negra beiçuda e de estimação'" (SANTOS, 2007, p. 263): gorda e com um lenço amarrado na cabeça. Ressalta-se que tais características não seriam

evidências de estereótipos se revelassem outros modelos de mulher negra, com adornos na cabeça como turbantes ou lenços, sendo magra ou gorda, por exemplo. O confinamento no modelo de subserviência aliada à baixa autoestima e falta de vaidade é que lhe conferem tais características. Via narrativa, sua descrição corrobora tais características já que ela é retratada enfaticamente por termos animalizadores ou desqualificadores. Em análise da obra **Caçadas de Pedrinho**, por exemplo, Lucilene Costa e Silva (2012) catalogou alguns dos termos utilizados para referirem-se à Tia Nastácia:

Trechos
"É guerra das boas. Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia que tem carne preta" (p. 27).
"pobre negra" (p. 33).
"Resmungou a preta, pendurando o beiço" (p. 35).
"Tia Nastácia, esquecida de seus inúmeros reumatismos, ***trepou que nem uma macaca de carvão***, pelo mastro de São Pedro acima com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida, senão trepar em mastros" (p. 39).
"Se as granadas de Emília não tivessem produzido aquele maravilhoso resultado, a ***boa negra*** não escaparia de virar furrundu de onça..." (p. 39).
"E você, ***pretura***?" (pergunta feita pela boneca Emília) (p. 41).
"Desmaio ***de negra velha é dos mais rijos***" (p. 55).
"respondeu ***a negra***" (p. 55).
"A **pobre preta** mal teve tempo de trancar-se na dispensa" (p. 64).
"Tenha paciência – dizia a ***boa criatura*** – Agora chegou minha vez. ***Negro também é gente, Sinhá***" (p. 71)

QUADRO 2 – FRASES QUE DEMONSTRAM SENTIMENTO, JULGAMENTO E AVALIAÇÃO DO AUTOR SOBRE A PERSONAGEM TIA NASTÁCIA
FONTE: Silva, L. C. (2012, p. 115).
Nota: Destaques em negrito de Silva, L. C. (2012)

A respeito da obra **Reinações de Narizinho**, Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013) também identificaram expressões e termos depreciativos:

> Nesse livro Lobato refere-se à personagem 56 vezes usando o termo 'a negra', ao invés de seu nome. Pelo menos 13 vezes tal chamamento é acompanhado de alusões pejorativas aos seus 'beiços', ou às vezes 'beiçaria', ao tamanho avantajado de sua boca, 'a maior boca do mundo', 'de caber dentro uma laranja', ou ainda a sua ignorância 'tudo que ela não entendia era [para ela] inglês' (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013, p. 85).

Tais exemplos, embora contundentes, têm sido considerados por estudiosas/os da obra lobatiana como insuficientes para evidenciar racismo em sua forma de retratação de personagens negras. Para Lajolo (1998), por exemplo, seria inviável a apresentação de personagens negras em contextos de valorização no

período em que se passam as histórias (década de 1930): “[...] o apagamento da tensão entre o mundo da cultura de uma negra analfabeta e o da cultura das crianças brancas que escutam suas histórias pode ter um sentido alienante” (LAJOLO, 1998, s/p). Lajolo defende que:

> Ao explicitar no capítulo de abertura das Histórias de tia Nastácia a racionalidade programática que patrocinou, através do velho recurso ao serão, o contato entre duas formas de cultura, o livro de Lobato deixa caminho aberto para o afloramento de contradições inevitáveis num projeto – o da modernização brasileira – que põe face a face diferentes segmentos sociais. Como resultado do enfrentamento, é inevitável a transformação de ambas as culturas; mas só leva a melhor a que dispõe da infraestrutura material e simbólica essencial à produção, circulação e consumo de cultura no mundo moderno, que passa a *devorar* a outra (LAJOLO, 1998, s/p, destaque da autora).

Sua análise configura-se em uma convencional estratégia de interpretação do racismo no Brasil, que opta por naturalizá-lo e cristalizá-lo de tal modo que só resta a qualquer analista, ou no caso de Lobato, intelectual da eugenia, reproduzi-lo como forma de respeito à verossimilhança.

De maneira semelhante argumenta Coelho (2000) que assim sintetiza essa personagem:

> Tia Nastácia, o símbolo idealizado da raça negra, afetuosa e humilde, que está em nossa gênese de povo e foi a melhor fonte das histórias que alimentaram a imaginação e a fantasia de gerações de brasileiros. (Aos que chamam Lobato de racista, por criar essa personagem preta e ignorante, não perceberam que *dentro de seu universo literário* não há preconceito racial nenhum, pois Tia Nastácia é respeitada e querida por todos. E que, tirando-a do universo real onde a conheceu, ele estava apenas sendo *realista*. Mesmo as personagens no mundo maravilhoso que vivem no Sítio, elas são limitadas em seus papéis: o leitão Marquês de Rabicó, o Visconde de Sabugosa, o príncipe Escamado, o rinoceronte Quindim, etc., simplesmente fazem parte das ‘reinações’ rocambolescas que ali acontecem) (COELHO, 2000, p. 144, destaques da autora).

Nesse caso, além de adotar a estratégia de conformação do racismo vivenciado por Tia Nastácia, a autora nega totalmente a forma desrespeitosa vivenciada pela personagem, sobretudo pelas agressões verbais das crianças e da boneca Emília.

Santos (2007, p. 264), por outro lado, ao afirmar que “sob a influência do positivismo, Lobato acreditava que era possível harmonizar as diferentes posições sociais dentro da ordem capitalista, sem rupturas”, alerta para essa suposta

harmonia: “A partir de um olhar crítico porém, se vê que esta harmonia dependia da aceitação de uma submissão na dimensão do trabalho, pois, o braçal e desqualificado tecnicamente estava reservado principalmente aos negros” (SANTOS, 2007, p. 265). Tal harmonia revela-se nas posições que o casal negro ocupa no Sítio. Aliado a isso, a autora evidencia o quanto essa proposta de “harmonia”, presente em uma parte do segmento intelectual brasileiro, convergiu com o projeto de nação desenvolvido por Gilberto Freyre em **Casa grande & senzala**:

> Assim, no país metafórico realizado no Sítio, reproduzia-se também uma utopia de uma certa elite brasileira, a harmonização da relação entre capital e trabalho, entre brancos e negros, cada um cumprindo seu papel e funcionando em seu devido lugar (SANTOS, 2007, p. 265).

Outros aspectos sobre esse contexto ainda podem ser considerados. Um deles, por exemplo, refere-se à investida de Lobato na cultura afro-brasileira para a construção de suas personagens negras. Ao atribuir à Tia Nastácia (sobretudo a ela por ela ser frequente nas tramas desenvolvidas no Sítio), características de conhecedora das crendices populares e das narrativas tradicionais, o autor imerge no universo afro-brasileiro, sincretizado com as culturas indígenas e europeias, revelando-se um exímio folclorista. No entanto, como argumenta Ione Jovino (2006, p. 188) as narrativas de tradição oral de Tia Nastácia “não têm aliados, não há outros personagens que partilhem ou que vejam de modo positivo as expressões culturais [...]”. Além disso, como destaca Rafael Fúculo Porciúncula (2014), quando Tia Nastácia arrisca narrar um conto originado do folclore do Congo, sua proposta é desestimulada:

> [...] ao final da enunciação, Pedrinho conclui que aquela história se parece com as brasileiras, as quais seriam ‘bem bobinhas’. Para Dona Benta, não se podia esperar nada diferente dos ‘pobres negros do Congo’ e, além disso, aquela teria sido uma região de intenso fornecimento de escravos para a América (p. 125). O esclarecimento da senhora demonstra que os indivíduos daquele país, demarcados por sua composição racial negra, não eram capazes de elaborar uma narrativa de qualidade elevada e a similitude com os brasileiros evidencia uma herança transplantada na época do tráfico de escravos africanos. Assim, as críticas negativas às histórias populares – como a nula ou baixa cultura, a incapacidade artística, a incivilidade, etc. – são ligadas a um atavismo fundamentado na ancestralidade africana do povo. Por fim, os interlocutores afirmam estarem fartos daquele tipo de narrativas e Narizinho destaca que ‘histórias do povo não quer mais. De hoje em diante, só as assinadas pelos grandes escritores. Essas é que são

> as artísticas' (p. 133). A inferência de Lúcia comprova o repúdio ao folclore e, prontamente, anula a possibilidade de retomar-se aquela temática em novas reuniões (PORCIÚNCULA, 2014, p. 154).

Chama a atenção, portanto, a opção do autor em retratar essa personagem e seus conhecimentos pelo viés da inferioridade e do exotismo diante da outra possibilidade que era de apresentá-los em lógicas mais altivas e alteras. No entanto, essa reflexão retornaria ao círculo vicioso de que "as coisas são como são" pois se devem ao contexto sócio-histórico vivenciado pela população negra do período em que Lobato produzira suas obras. Reitera-se, no entanto, que a fragilidade dessa argumentação incide justamente na negação (ou omissão cínica, ou mera ignorância) de que Lobato construiu suas personagens baseado em planos bastantes objetivos para o desenvolvimento do país tendo a eugenia como base fundante. Para Brookshaw (1983), predominava em Lobato um nacionalismo e um "desejo de ser autêntico, e não confiar em valores impostos de fora" (BROOKSHAW, 1983, p. 70), o que o levou a construir representações estereotipadas para suas personagens negras.

> Ele odiava o negro no que dizia respeito ao contato com o branco, mas admirava suas qualidades quando isolado. Em ambos os casos, pode-se afirmar, ele era um racista. Simpatizava com o negro contanto que fosse selvagem, pois somente deste modo era autêntico. [...] o negro selvagem transforma-se em estereótipo positivo. Torna-se um símbolo para expressar ódio aos valores materialistas burgueses, ódio a uma cultura imposta, permanecendo, porém, subserviente a seus superiores brancos (BROOKSHAW, 1983, p. 70-71).

Por outro lado, estudos recentes como os de Porciúncula (2014) têm investido na pesquisa de outras facetas da imagem controvérsia que Lobato representa. Uma delas é a aproximação do autor com o comunismo. Essa característica evidencia-se sobretudo na obra **Zé Brasil**, em que "o homem rural aparece como a fonte de riqueza dos grandes fazendeiros" (PORCIÚNCULA, 2014, p. 177), embora para Porciúncula prevaleça na produção lobatiana ideais opostas a tal concepção:

> Entretanto, muitas das informações destacadas neste trabalho demonstram que, por diversas vezes, as avaliações do escritor afirmavam o contrário.
> Dentre elas, algumas podem ser resgatadas a fim de comprovar essa contradição. Primeiramente, a sua análise sobre o Rio de Janeiro em comparação com a Grécia, onde demonstra um menosprezo pela classe baixa carioca e, ao destacar a situação do norte-americano, defende a existência de 'verdades biológicas' que estão acima das 'verdades

> filosóficas' criadas artificialmente. Essa bipartição antecipa a segunda afirmação de Lobato, onde, em Problema vital, reassume a ideia de que o processo de seleção natural entre os homens teria sido anulado pela defesa e conservação artificial dos fracos por leis criadas pelos homens e que contradizem as 'leis biológicas'. O insucesso da 'seleção natural' foi o que alavancou o surgimento e a disseminação das teorias eugênicas, as quais o escritor paulista esteve afiliado e, com base nelas, declarou a Renato Kehl que a sociedade brasileira necessitava ser 'podada'. Todas essas alegações, que mantêm como eixo a ideia de dominação ou a dicotomia entre 'superioridade' e 'inferioridade' na esfera humana, evidenciam que, pelo contrário, a postura de Lobato no passado se direcionou para caminhos contrários aos que proclama na mensagem em defesa do Partido Comunista (PORCIÚNCULA, 2014, p. 178).

Mas essa característica de controverso reitera-se muito mais nas cartas de Lobato. Uma delas, de dezembro de 1947, destinada ao amigo Arthur Coelho, relata sua viagem à Bahia para assistir uma opereta infantil baseada em uma obra de Lobato. Em um trecho da carta, o autor caracteriza a organização socioeconômica de Salvador: "A Bahia é Índia pura. A imensa camada negra do esterco por baixo e rajás e marajás por cima. E não há revolta. Não há 'questão social'. O esterco 'reconhece o seu lugar' e toma a benção das flores. Até eu virei flor lá" (LOBATO[36], 1970 *apud* PORCIÚNCULA, 2014, p. 179). Em outro trecho, no entanto, o "esterco" é valorizado pelo autor, quando ele visita terreiros de Candomblé:

> Vi dois candomblés. Maravilha! O que salva a Bahia é o negro, que formou uma civilização muito mais séria e rica que a do branco. Uma civilização com religião própria, e medicina própria, etc. etc. E sem catinga. Estive até duas horas da madrugada nesses candomblés, onde dançavam e suavam tantas 'filhas-de-santo' negras, e não percebi nem um centésimo da catinga da nossa criada aqui – a Benedita (LOBATO, 1970, p. 348 *apud* PORCIÚNCULA, 2014, p. 180).

Embora controverso, não resta dúvidas da tendência eugenista do autor, seja em análises mais *ou* menos racializadas acerca da população negra brasileira. Em outra carta enviada no mesmo ano a Vladimir Guimarães, Lobato ressalta seu interesse no Candomblé e o reconhecimento de traços de altivez na representação de rainhas e reis africanos o que sugere, para Porciúncula, indicativos de uma possível mudança na concepção do autor:

> [...] a conclusão da carta parece deixar um imenso ponto de interrogação sobre a possível mudança de pensamento a respeito do negro no

[36] LOBATO, Monteiro. **Cartas escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1970. (Série Obras Completas de Monteiro Lobato, v. 16).

> pensamento lobatiano, sendo que o escritor faleceria por volta de sete meses após o envio daquela correspondência. Como se notou, a valorização do candomblé aparece com certa estranheza em meio às infinitas críticas de Lobato a uma cultura popular atrasada e antimoderna, além da defesa de uma 'superioridade branca', mas a inferência decorrente dessa simpatia impede qualquer tentativa de explicação. Na carta a Guimarães, antes do adeus, José Bento Monteiro Lobato afirma que, com o candomblé da Bahia, 'dá vontade da gente ser negro bem preto' (LOBATO, 1970, p. 338 *apud* PORCIÚNCULA, 2014, p. 180).

Ao final dessa seção, sem a menor intenção de encerrar o debate, evidencia-se, a meu ver, que as posições maniqueístas de "vilão" ou "mocinho" foram impeditivas, no atual contexto, do desenvolvimento de debates mais críticos sobre a vida e a obra de Lobato. Ao passo que, de um lado, grande parte das/os intelectuais brasileiras/os posicionaram/posicionam-se em defesa do autor, ignorando qualquer crítica que saísse/saia da confortável argumentação de que "ele era um homem de seu tempo" e que a censura imposta pelo "politicamente correto pretende destruir a arte brasileira", de outro lado a estratégia adotada pelo Conselho Nacional de Educação em promover uma reflexão mais aprofundada sobre o racismo estrutural na produção literária que é distribuída às escolas públicas pelo PNBE sem antes estimular um debate público e profundo também não obteve sucesso melhor. Por fim, destacam-se nesse embate três principais "saídas" pautadas pelos dois grupos e: a primeira delas seria o recolhimento (e possível destruição?) de obras racistas. Apesar de obviamente ingênuo, esse "temor" de grande das/os intelectuais defensoras/es de Lobato revelou-se também desonesto por ter sido um argumento falacioso produzido para escamotear a verdadeira discussão fomentada pelos pareceres do CNE em torno de obras literárias com cunho racista: sua produção e veiculação devem ser financiadas por investimentos públicos? Esse aspecto aponta para outra reflexão: existem obras e autoras/es que ocupariam um nível de qualidade que, independentemente do grau ou forma de discriminação, deveriam ser financiados pelas políticas públicas e distribuídos às escolas?

Se a resposta for sim, podemos inferir sobre uma blindagem em torno de determinados nomes da literatura brasileira que seriam responsáveis pela manutenção de determinados modelos de representação, como os modelos tradicionalmente destinados à população negra.

Ampliando um pouco mais essa lógica – num tom um pouco mais irônico – poderíamos (ou podemos?) considerar que a cristalização em torno de tais nomes

será a responsável pela inversão da lógica do "politicamente correto" pois daria origem ao "politicamente incorreto", postura adotada por quem questionasse tais nomes? Mesmo que representando uma hipótese irônica, reflexões mais aprofundadas sobre o tema necessitarão ser feitas no futuro para verificar em que medida os editorais da imprensa brasileira têm se posicionado frente às denúncias de racismo na literatura.

Analisando as dimensões envolvidas no processo de avaliação de obras do PNBE, Rildo José Cosson Mota[37] (2012) apresenta a dimensão estatal: "O aspecto definidor da dimensão estatal é a eliminação do processo seletivo daquelas obras que apresentam discriminação na forma de preconceitos e estereótipos" (MOTA, 2012, p. 316). Nessa perspectiva, o autor argumenta de modo que muitas das respostas às questões anteriores (mesmo que retóricas) foram respondidas:

> Há que se observar, nesse aspecto, três questões no momento da avaliação pedagógica das obras. A primeira é que um texto literário, como todos os produtos culturais, é também resultado das interações sociais e, por isso, representa de alguma forma a sociedade que o gerou. De tal forma que os preconceitos existentes em uma determinada sociedade certamente se farão presentes em boa parte das obras literárias daquela sociedade. A segunda é que esses preconceitos podem estar na obra de maneira subliminar ou explicitamente, a obra pode estar reforçando atitudes e comportamentos preconceituosos ou discutindo, denunciando e recusando-os. Pode também se referir aos estereótipos sociais para propor novas formas de ver e viver aquela sociedade. Em qualquer dessas situações, os textos apresentam preconceitos, mas diferem enormemente nessa apresentação. A terceira é que não se deve obliterar a importância da memória histórica e cultural construída pela literatura. Logo, a avaliação pedagógica precisa evitar o anacronismo que há em muitos julgamentos apressados sobre o caráter preconceituoso de obras do passado. Seria um grave equívoco de anacronismo se obras de ontem fossem recusadas por possuírem características sociais que hoje já não são aceitas como legítimas. Não é sensato censurar o passado, ao contrário, tem-se que dele se apropriar para refletir sobre o presente. Por isso, convém ter sempre em mente que os escritores escrevem a partir de um lugar determinado no tempo e no espaço, não existindo tal coisa como antecipação do futuro, nem obra literária com sentido único (MOTA, 2012, p. 316).

A segunda "saída" foi proposta por Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013). Diz respeito a processos de adaptação de obras com conteúdos racistas:

> A solução é na verdade simples, e já largamente praticada com a obra de outros autores clássicos. Se a escritora infantil Ruth Rocha simplifica a *Odisseia* para permitir que crianças possam se deleitar com suas histórias fantásticas, sem terem que se deter na cena do Livro XXII, por exemplo –

---

[37] Outro texto citado neste estudo o sobrenome de referência desse autor é Cosson.

> quando a seta de Odisseus entra pela garganta de Antinos, pretendente de Penélope, atravessando-lhe o pescoço, e fazendo-o verter sangue abundantemente pelas narinas enquanto cai morto por sobre a mesa de repasto –, por que não permitir também que 'simplifiquem' Monteiro Lobato, excluindo trechos que estão além de uma compreensão contextualizada para aquele determinado público-alvo? Há um sem número de livros e coleções infantis e infanto-juvenis em que textos de autores clássicos como Alexandre Dumas, Herman Melville, Charles Dickens, Mark Twain e o próprio Homero são adaptados para a idade desse público; então por que Monteiro Lobato seria intocável? Que preciosidade há nos seus escritos que não podem ser alterados, em nenhuma vírgula, para contribuir para o processo pedagógico e, ao mesmo tempo, evitar que esse mesmo processo sirva demeio para disseminação de preconceitos que hoje repudiamos veementemente, como esse que Lobato coloca na voz da boneca Emília? (FERES JÚNIOR, NASCIMENTO E EISENBERG, 2013, P. 99).

Para analisar tal proposta não será lançado juízo de valor sobre a proposta de adaptações de obras clássicas. O que se questiona sobre esse aspecto não se refere à adaptação, prática que tem sido cada vez mais frequente para atender às características do modelo capitalista do mercado editorial mundial e ao perfil das/os jovens leitoras/es. A própria política do PNBE incluiu em diversas das suas edições a adaptação de obras desde que "mantidas as qualidades literárias da obra original" (PNBE, 2014, p. 20; 2012, p. 24). Não me parece viável e relevante, no entanto, a modificação ou supressão de trechos de obras literárias como forma de lidar com o racismo ou qualquer outra forma de discriminação. Ignorar ou omitir o caráter racista de um texto é o mesmo que silenciar-se diante do discurso racista. Portanto, essa proposta também se caracteriza como ingênua e ideológica.

Para além do reconhecimento de que Monteiro Lobato era racista (e ele era racista – posição aqui defendida diante dos conceitos de racismo e discriminação utilizados neste estudo), qualquer debate mais aprofundado necessitará conhecer e reconhecer as controvérsias em toda a produção do autor, incluindo seus textos publicados e suas correspondências pessoais, documentos imprescindíveis às análises, por retratarem a sua visão de mundo e seus planos para o futuro do Brasil. Essa seria a terceira proposta e a que o presente estudo mais se aproxima, embora para Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013, p. 98) não seja a mais eficaz, já que "[p]or mais bem treinados que sejam, os professores sozinhos não podem resolver o problema". No entanto, no Brasil só tivemos a experiência da não formação escolar sobre relações étnico-raciais e nunca vivenciamos o contrário: de o tema "racismo" ocupar o currículo escolar de modo efetivo e envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino. Não nos é possível concordar que a formação

qualificada sobre relações étnico-raciais produzirá sujeitos menos críticos diante do racismo. Acreditar nisso é negar todo o investimento histórico na luta contra as discriminações.

Concluindo, ainda são poucos os estudos posteriores à polêmica que têm investido com maior propriedade e distanciamento dessa lógica “maniqueísta”, mas todos esses têm enfatizado a inevitabilidade em reconhecer o racismo do homem Monteiro Lobato atuando na produção do escritor.

Não sendo do domínio do presente estudo o aprofundamento do tema, coube-lhe a função de contextualizar a polêmica mas sem incorrer em um tom de neutralidade. A defesa do presente estudo resume-se na seguinte proposta: vamos estudar relações étnico-raciais **e** ler Lobato? Só assim teremos melhores condições de compreender a ambiguidade que torna o racismo à brasileira capaz de produzir eugenistas admiradores do Candomblé.

2.3 A produção literária infanto-juvenil do século 20: para além de Lobato

Outros autores e autoras contemporâneos ao período da fase infantil de Lobato concentraram características bastante aproximadas uns dos outros. Basicamente, segundo Lajolo e Zilberman (1984), foram três as características: um grupo voltado para a “adaptação de clássicos, preferencialmente europeus, fossem eles, na origem, destinados ou não ao público infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 82); outro grupo “apropriou-se da matéria folclórica, sem discriminar com maior precisão e capricho o que era propriamente nacional” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 82); e outro, ainda, que se voltou “igualmente às raízes locais por intermédio do aproveitamento da história brasileira, apresentando seus principais feitos e figuras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 82).

Outro período marcante analisado por Lajolo e Zilberman (1984) corresponde às décadas de 1950 e 1960. O processo de modernização da sociedade impactou também as artes, e a literatura infantil “se solidificou e a escola, cujo resultado mais imediato é o acesso à leitura, se expandiu” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 119). Os efeitos colaterais disso, no entanto, foram o condicionamento da literatura à lógica fabril “a ponto de confundir-se com a meta proposta: textos foram escritos segundo o modelo da produção em série, e o escritor foi reduzido à situação de

operário, fabricando, disciplinadamente, o objeto segundo as exigências do mercado" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 119).

As características que mais marcam esse período foram: a idealização da vida no campo – embora arcaica e decadente. "A alusão à atividade urbana acentua a idealização do campo, alçado à condição de paraíso perdido, mas reencontrado numa situação idílica: férias ou expedições aventureiras" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 120); e a ênfase nas personalidades heroicas que, mesmo infantis, que possuem a ligação "hierárquica superior e moralmente [com os] [...] mais velhos, a quem os mais frágeis devem se submeter para seu próprio bem" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 120).

De modo geral, as autoras avaliam esse período como prejudicial à consolidação da literatura infanto-juvenil como um gênero artístico, devido ao retrocesso frente a conquistas anteriores como a valorização da cultura popular e por retomar o seu caráter moralizador e didatizantes.

> A opção por um padrão culto, no que se refere ao emprego da língua portuguesa na narração e nos diálogos, e a atitude discriminatória perante a fala regional dos grupos mais humildes, endossam a postura normativa e autoritária adotada pela literatura infantil igualmente no plano temático. A recusa à experimentação e o recuo perante a oralidade, conquista de escritores como Graciliano e Lobato nas décadas anteriores, comprometem a literatura com uma perspectiva conservadora que, se está afinada à tônica literária em evidência, representa um retrocesso em relação ao patamar atingido antes pelo gênero (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 121).

Com escassos estudos sobre a condição das personagens negras nesse período, infere-se que sua situação aproximou-se da retratada nas décadas anteriores, cujas características de primitivismo e ingenuidade relegavam-nas à vida distante dos grandes centros. Esses indícios ganham força ao analisarmos a condição das personagens indígenas em função da ênfase no que Lajolo e Zilberman denominaram de "o segundo eldorado": a exaltação aos bandeirantes e à natureza amazônica. Embora se ressalte que a maneira como ambos os grupos foram retratados na literatura brasileira nunca correspondeu aos mesmos estereótipos, considera-se que talvez a ênfase no caráter histórico dos bandeirantes nesse período possa ter aproximado a representação dos dois grupos, ainda que Lajolo e Zilberman – que mais forneceram informações sobre esse período – não tenham apresentado tal proximidade. Nesse sentido, Iara Tatiana Bonin e Edgar

Roberto Kirchof (2012), ao recuperarem os papéis das personagens indígenas infanto-juvenis das décadas de 1945-60, constataram que:

> [...] a literatura infantil produzida entre 1945 e 1960 não se alinhou com o projeto ético-estético do Modernismo brasileiro; antes, procurou as principais referências para a construção do personagem indígena justamente em uma antiga dicotomia existente já desde o início do cânone literário brasileiro, a saber, a ideia do índio enquanto simultaneamente bom selvagem e canibal. Instituída já nos textos dos primeiros exploradores das Américas, essa representação dicotômica foi sendo reproduzida à exaustão ao longo da história da literatura brasileira, chegando a se transformar em um verdadeiro estereótipo, o qual foi amplamente incorporado pelas narrativas infantis produzidas no Brasil entre as décadas de 1945 e 1960 (BONIN; KIRCHOF, 2012, p. 237-238).

Os indícios de aproximação entre a representação de personagens indígenas e negras se consolidam a partir das constatações de Brookshaw (1983) sobre o período:

> O mito do ‘bicho-homem, por exemplo, poderia ganhar credibilidade pela associação da criatura com a figura do escravo fugitivo que escapara para a floresta, de onde surgiria de tempos em tempos a fim de assaltar os viajantes e roubas das plantações. [...] A fusão final do mito com a realidade ocorria se o fugitivo conseguia escapar do ‘capitão-do-mato’, ou ‘caça-prêmios’, porque então se supunha que o fugitivo estava de pacto com o demônio. A partir desse ponto, não se distinguia mais o fugitivo do demônio, do ser imaginário ou do espírito da floresta [...] (BROOKSHAW, 1983, p. 14).

Em relação à análise de Lajolo e Zilberman (1984), Maria Zaira Turchi (2009) vai além, afirmando que até a década de 1970 “fora a obra original, consistente e ainda atual de Monteiro Lobato, não se pode falar de literatura infantil e juvenil brasileira como sistema de obras e conjunto de autores com uma produção estética regular destinada a crianças e jovens” (TURCHI, 2009, p. 98).

Para Gabriela Luft (2010), Lajolo e Zilberman categorizaram um quarto ciclo, correspondente às décadas de 1960 e 1970 e que influenciou a produção do final do século. O período de 1960-70 foi, de acordo com Lajolo e Zilberman (1984) marcado pelas seguintes características: uma produção em série, o que “exige do escritor uma periodicidade de lançamentos que talvez seja incompatível com a criação artística” (LAJOJO; ZILBERMAN, 1984, p. 160); manutenção de velhas tendências como a tradição fantástica, o folclore e as novelas de aventuras; a produção de obras de “caráter urbano”: história policial e ficção científica; “um grande

fortalecimento e renovação da poesia infantil, rompendo com a tradição escolar e tornando-se predominantemente lúdica e especulativa" (LAJOJO; ZILBERMAN, 1984, p. 161); histórias fundadas no imaginário, "mesmo que seja uma pedagogia ao contrário" (LAJOJO; ZILBERMAN, 1984, p. 161); a adoção de temas engajados, fazendo com que a literatura atuasse como "porta-voz de denúncias da crise social brasileira" (LAJOJO; ZILBERMAN, 1984, p. 160).

Sobre essa última característica, cabe um maior detalhamento pois é por ela que as personagens negras fizeram-se mais presentes. As situações de discriminação vivenciadas pelas personagens ganham o tom protagonista nas produções literárias infanto-juvenis, superando o que Zilberman (1987) considerou como lacuna:

> [...] a literatura produzida para crianças evitava o 'lado podre' da sociedade seja em termos sociais (ausência de temas relacionados ao sexo, às diferenças raciais ou conflitos de classe) ou existenciais, faltando a apresentação de determinados problemas familiares, como a falta de dinheiro, dos pais, a morte, os tóxicos (ZILBERMAN, 1987, p. 80).

A literatura passou a incluir novos contextos: agora também compõem os enredos a favela, o subúrbio, além de relações humanas conflitantes em ambientes familiares ou entre "grupos antagônicos" (ZILBERMAN, 1987, p. 80). Mas, como afirmado já em estudo anterior, "o fato de tratar de assuntos 'polêmicos' não fez desta vertente uma inovação no que se refere ao combate de estereótipos, reforçando-os, muitas vezes" (ARAUJO, 2010, p. 60-61). A investigação de Edith Piza (1998), por exemplo, constatou o quanto o período de transição entre a década de 1970 e 1980 foi marcado por estereótipos relacionados especialmente às mulheres negras como personagens infanto-juvenis. Analisando "textos literários realistas escritos para jovens por mulheres brancas entre 1975 e 1985 contendo personagens negras [e] os depoimentos das autoras sobre seu processo de produção literária e sua trajetória profissional" (PIZA, 1998, p. 28), a autora identificou que "a personagem feminina negra passou a aparecer nas obras para jovens com uma carga de sexualidade que até então não se encontrava nesta literatura" (PIZA, 1998, p. 35). Para a pesquisadora, que analisou essa relação entre mulheres brancas autoras e mulheres negras personagens, as águas, tomadas metaforicamente em sua interpretação, revelaram-se sujas e contaminadas de hierarquias:

> Assim, o que desejei – que a água cristalina da purificação fosse um símbolo que enlaçasse brancas e negras – vi transformar-se na água lodosa e lenta, na qual uma mulher branca mergulha para se apossar de alguns ‘poderes’ e, com eles, continuar a manter a figura estereotipada da personagem feminina negra (PIZA, 1998, p. 193).

Assim, a possível emancipação prevista por autoras brancas para suas personagens – e que seria um reflexo de suas vidas pessoais – geraram novas armadilhas que prenderam, mais uma vez, a mulher negra na imagem de um ser sexualmente exacerbado. Nas palavras de Silva (2008, p. 105), “as escritoras brancas [da pesquisa de Piza], na complexa interação entre as múltiplas subordinações atuantes na sociedade, avançaram contra a subordinação de gênero se apoiando na subordinação de raça”.

Outros aspectos sobre a condição de personagens negras infanto-juvenis do período foram captados por Rosemberg (1985) e sua equipe. Foram tomadas para análise 168 obras infanto-juvenis editadas ou reeditadas entre 1955 e 1975, com a proposta “estudar a relação adulto-criança implicada e veiculada pela literatura infanto-juvenil, indagando se ela reflete a mesma bipolarização dominador-dominado observado no tratamento imposto a outras categorias sociais” (ROSEMBERG, 1985, p. 20). Dentre os resultados, a autora evidenciou como predominante a branquidade atuando como norma na produção do período:

> Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (ROSEMBERG, 1985, p. 81).

Além disso, a pesquisa identificou elementos que se aproximaram dos constados por Zilberman no que se refere ao tom realista dos enredos do período e evidenciaram o impacto que esse realismo exerceu na composição das personagens negras, já que a cor negra “aparece com muita frequência associada a personagens maus [...]. O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência” (ROSEMBERG, 1985, p. 84). Em suma, a condição de representação das personagens negras nas últimas décadas do século 20 reiteraram o não-lugar ocupado por elas na escala de humanidade,

evidenciando que a “associação entre branco e humanidade é, então, reforçada pela associação entre não-branco e não-humanidade” (ROSEMBERG, 1985, p. 85). E mesmo em pesquisa posterior, cuja proposta de atualizar a pesquisa de Rosemberg, Chirley Bazilli (1999) captou elementos semelhantes. Seu estudo analisou 41 livros infanto-juvenis publicados entre 1975 e 1994 e os principais resultados também retomaram os de Rosemberg, porém com tons mais sutis:

> Poucas transformações que ocorreram nos vinte anos que separam ambas as pesquisas: alteração no gênero literário (temas mais relacionados à vida cotidiana e universo realista); laicização da produção; redução de livros históricos e a maior presença ficcional de indivíduos humanos. A grande tendência, observada pela *Pesquisa de 1975*, de representar personagens brancos, adultos e de sexo masculino como ‘representantes da espécie’ continua vigorando, assim como o de representar personagens negros tipificados (traços físicos, vestimenta, nomeação da cor-etnia negra logo de início), porém mais sutil (BAZILLI, 1999, p. v, destaques da autora).

Outro estudo que mapeou o período que compreendeu algumas das últimas décadas do século 20 foi desenvolvido por Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), cujo propósito “foi de estudar os personagens negros na Literatura infanto-juvenil brasileira, em narrativas publicadas entre 1979 e 1989” (OLIVEIRA, 2003, p. 17). Em análise de 12 obras desse período, a síntese dos resultados de Oliveira (2003) indicaram:

> Na análise das produções literárias publicadas entre 1979 e 1989, visou-se a inovação no momento em que se atribui o papel principal aos personagens negros, com o propósito de denunciar a pobreza, o preconceito racial, e em enaltecer os seus traços físicos (em duas narrativas principalmente). Mas, por outro lado, a maioria das produções acabou corroborando para reforçar exatamente o que se tentou denunciar: o preconceito racial, uma vez que alguns protagonistas negros são: 1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; 3) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 4) enaltecidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais, com vista à democracia racial (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Das obras analisadas, a autora destacou que apenas uma destoaria dessas características por romper “com os estereótipos atribuídos aos personagens negros” (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Já na análise de Andréia Lisboa de Sousa (2005) a condição das personagens negras, sobretudo femininas, sofreu modificações no período de transição entre o fim do século 20 e início do século 21 o que permitiu, segundo a

autora, “gradativamente, vislumbrar, [...] novas propostas, algumas ainda tímidas, de representação positiva da mulher negra em seus variados aspectos” (SOUSA, 2005, p. 200). Para Sousa (2005), em comparação com a pesquisa de Esmeralda V. Negrão e Regina Pahim Pinto (1990)[38], tais mudanças motivaram a compreensão de uma nova tendência em relação às personagens negras femininas:

> • valorização da personagem negra feminina contadora de estórias, que não é estereotipada como a tia Nastácia, mas mantenedora da ancestralidade africana;
> • reforço ao direito à existência e à individualidade das personagens negras femininas;
> • Os livros não se remetem somente às crianças brancas, de classe média, como outrora, mas também às crianças negras de diferentes classes e contextos sociais;
> • as personagens femininas negras, na maioria das vezes, deixaram de ser utilizadas apenas como suporte demonstrativo nas histórias que se destinavam a propagar um padrão de vida típico de crianças brancas e de classe média (SOUSA, 2005, p. 199-200).

Assim, o século 20 encerra-se tal como começou para as personagens negras na literatura infanto-juvenil: relegando-as a condições bastante demarcadas negativamente. Mas essa interpretação não é consenso entre todas/os as/os estudiosas/os da literatura infanto-juvenil, já que para muitas/os é possível verificar uma gradativa melhoria na representação de negras/os na literatura para crianças e jovens do século 20. Coelho (2000), por exemplo, desenvolveu uma interpretação bastante otimista e (por que não?) ilusória da realidade da produção literária dos últimos anos do século 20. Ao construir um quadro comparativo entre o que ela chamou de “valores tradicionais” – correspondendo aos valores consolidados pela sociedade romântica do século 19 – e de “valores novos (gerados em reação aos antigos, mas que ainda não foram equacionados em sistema)” (COELHO, 2000, p. 19), a condição da temática racial ocuparia dois lados. De um lado, representando os valores tradicionais, estaria o “racismo”, apresentado pela literatura desse contexto da seguinte maneira:

> A literatura tradicional procurou denunciar essa aviltante injustiça contra as raças consideradas ‘inferiores’ pela raça vencedora, mas se limitou aos aspectos sentimentais e puramente humanos, deixando de lado suas fundas raízes político-econômicas. Na Literatura Infantil, a separação entre

---

[38] Trata-se do estudo publicado em um guia para professores/as: **De olho no preconceito:** um guia para professores sobre racismo em livros para criança. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

> brancos e negros é notória: reflete uma situação social concreta (COELHO, 2000, p. 23).

E, de outro lado, estaria o “antirracismo” que consiste na “luta para combater os ódios raciais tão fundamentalmente enraizados em nosso mundo” (COELHO, 2000, p. 19). Essa dicotomia poderia ser considerada como legítima e adequada se não fosse a conclusão da autora diante do contexto de produção do final do século 20, em que, para ela, a igualdade se faz presente:

> Na literatura, essa luta já está bem evidente. Na infantil mesclam-se, em pé de igualdade, personagens das várias raças, e também é abordado frontalmente o problema do racismo, considerado como uma das grandes injustiças humanas e sociais (COELHO, 2000, p. 27).

Embora possamos vislumbrar avanços, tratar de igualdade no tocante à representação de personagens de “várias raças” seria negar todos os estudos posteriores – incluindo o presente – que vêm demonstrando o quanto o racismo operando de modo estrutural e estruturante (GOMES, 2011; 2012) desde a produção até a veiculação das obras infanto-juvenis tem impedido qualquer relação de equidade ou igualdade como quer a autora. As seções seguintes incidirão sobre tais interpretações, com vistas evidenciar o quanto os limites ainda prejudicam constatações mais otimistas.

2.4 A literatura infanto-juvenil no século 21

Para Turchi (2009) na contemporaneidade começa a despontar uma tendência de retomada dos clássicos universais e brasileiros, bem como as mitologias grega, africana, indígena, entre outras, que “revitalizadas em função dos recursos disponíveis nas artes gráficas [...] trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos” (TURCHI, 2009, p. 99). Outra tendência identificada pela autora consiste no “cruzamento de várias linguagens, vários códigos, vários gêneros textuais” (TURCHI, 2009, p. 101) em que se incluem várias obras que aliam qualidade literária e estética por meio dos recursos gráficos. Por outro lado, a autora questiona outro aspecto dessa tendência:

> Essa multiplicidade de dimensões artísticas presentes na obra literária para crianças, se por um lado representa a sua especificidade estética e a qualifica, por outro, muitas vezes, tem resultado em produtos com alta qualidade editorial e gráfica, nos quais o texto verbal é negligenciado (TURCHI, 2009, p. 103).

Para Turchi essa característica se faz bastante recorrentemente em "obras voltadas para a África, os mitos e as culturas africanas, tema que parece possuir um forte apelo de mercado" (TURCHI, 2009, p. 103). Ao analisar obras dos acervos do Programa de Incentivo à Leitura da Secretaria de Educação do Estado Goiás, a autora identificou nessas obras, que segundo ela têm forte apelo de mercado (aspecto que será discutido na seção seguinte), um projeto gráfico de qualidade mas com uma narrativa ruim. E nesse sentido, ao concluir seu texto, a autora assevera:

> A perda da cena performática, que traz a inscrição da voz no texto escrito, torna as narrativas enfadonhas, artificiais, distantes de sua marca primordial da oralidade.
> Na era do virtual e da imagem é no apelo visual que o mercado editorial aposta. Nem por isso, contudo, a literatura infantil, pode esquecer a sua natureza literária. As várias linguagens na obra infantil devem promover um diálogo em plena igualdade de qualidade estética (TURCHI, 2009, p. 103).

Outro estudo que buscou analisar o panorama da produção literária infanto-juvenil dos primeiros anos do século 21, e com um maior detalhamento, foi desenvolvido por Gabriela Luft (2010). Seu referencial analítico elaborou categorias a partir do que Teresa Colomer havia caracterizado nas narrativas juvenis atuais no contexto espanhol. E, para tanto, Luft (2010) tomou como base as obras premiadas pela FNLIJ e pela CBL, que outorga o prêmio Jabuti.

Assim, a autora estabeleceu "uma tipologia da literatura juvenil brasileira na primeira década do século XXI, entre os anos de 2001 e 2009" (LUFT, 2010, p. 121-122). Diante de seu quadro interpretativo, a autora identificou nove categorias, correspondendo a linhas ou tendências. A primeira delas foi denominada como "Linha de introspecção psicológica", em que predomina a temática do "'espaço interior' das personagens, geralmente adolescentes" (LUFT, 2010, p. 122). Nesse caso, predominam enredos sobre autoconhecimento e reflexões sobre a sociedade. "Questões comportamentais e familiares são também abordadas com frequência, por meio de enredos que cedem espaço para assuntos polêmicos, como o preconceito, a adoção e a morte" (LUFT, 2010, p. 124).

A segunda tendência seria a “Linha de denúncia social”, marcada pela crítica social “a partir da representação dos conflitos que assolam o país, em particular os grandes centros urbanos” (LUFT, 2010, p. 124). Temas como narcotráfico, miséria, violência, dentre outros, são os preferenciais dessa tendência. A terceira tendência, intitulada de “Linha da fantasia”, embora em menor incidência, segundo a autora, ocorre sintonizando dois polos: o maravilhoso e o fantástico com a realidade. De maneira também pouco incidente, não em relação quantitativa mas em termos de importância nas tramas, estaria a quarta tendência: a “Linha das relações amorosas”, que inclusive Luft dedica poucas linhas.

A quinta tendência categorizada pela autora seria a “Linha das narrativas policiais, investigativas”. De frequência reduzida, essa tendência retoma fórmulas já desenvolvidas no final do século passado, conforme identificaram Lajolo e Zilberman (1984): “geralmente envolvem a elucidação de crimes, desaparecimentos e/ou sequestros, em que jovens protagonistas costumam ser os principais investigadores” (LUFT, 2010, p. 125). Em menor quantidade ainda – sendo apenas uma obra – estaria outra tendência chamada de “Linha de terror e de suspense”. Tem como característica predominante o “uso de elementos fantasmagóricos e góticos, dedica[ndo]-se à assombração, ao suspense e ao terror” (LUFT, 2010, p. 126).

A sétima tendência, que será mais bem explorada posteriormente, foi chamada por Luft de “Linha de revalorização da cultura popular”. Relaciona-se à produção literária com temáticas africanas ou indígenas, ou “à revalorização da cultura popular, por intermédio da recuperação bem-humorada de contos, lendas e mitos, aliada à redescoberta do índio, não mais idealizado como no período romântico” (LUFT, 2010, p. 126). A oitava tendência foi denominada de “Linha do romance histórico”, em que predominam fatos ou momentos históricos nacionais ou internacionais marcantes. No levantamento da autora as obras dessa categoria exploraram temas como a Guerra do Paraguai, o processo de colonização do Brasil, o nazismo, dentre outros.

De tendência aproximada com a anterior mas não análoga estaria a “Linha da intertextualidade”: “referência a manifestações artísticas próprias da tradição culta, sobretudo a literária, que se supõem reconhecíveis para os leitores e que se entendem como adequadas para sua formação literária básica” (LUFT, 2010, p. 127). Nesse caso estariam obras de cunho biográfico sobre artistas como Mário de

Andrade, João Guimarães Rosa ou obras que dialogam com textos de Clarice Lispector ou de Miguel de Cervantes, por exemplo.

Diante da variedade de tendências, Luft considera que tem se configurado, na contemporaneidade, a produção de “novos modelos na representação literária do mundo” (LUFT, 2010, p. 128). A autora também interpreta como otimista esse período pois “[u]m número significativo de autores experientes e premiados, com reconhecimento de público e de crítica, garante, ao lado de novos autores, uma produção constante e de reconhecida qualidade estética” (LUFT, 2010, p. 128), evidenciando o amadurecimento da literatura infanto-juvenil “dado o surgimento de um bom número de autores novos e da diversidade de temáticas trabalhadas” (LUFT, 2010, p. 128). É possível, no entanto, relativizar tal contexto tão promissor se observarmos a acessibilidade e entrada dessas/es novas/os autoras/es e temas ao grande público, considerando não só as compras individuais mas também as compras governamentais, como é o caso do PNBE.

Com o objetivo de explorar com mais ênfase aspectos da produção literária que Luft (2010) denominou de tendência ou linha de revalorização da cultura popular, a seção seguinte apresentará algumas pesquisas que têm buscado caracterizar a produção infanto-juvenil contemporânea de temática afro-brasileira e africana.

2.4.1 O mercado editorial brasileiro e a Lei 10.639/2003

Inicialmente, houve o planejamento de desenvolver uma análise sobre a produção acadêmica recente voltada para a diversidade étnico-racial e literatura infanto-juvenil no contexto pós LDB 9.394/1996, Observou-se, no entanto, que se trata de um contexto ainda em construção em que muitas das pesquisas, frutos de estudos iniciais ou parciais, apresentam oscilação no tocante à qualidade analítica. Mas isso não impede o reconhecimento em grande parte dos trabalhos de uma preocupação em captar as transformações pelas quais vem passando a literatura infanto-juvenil com temáticas voltadas para a diversidade étnico-racial. Os estudos referenciados a seguir dão mostras disso.

Para muitas/os estudiosas/os a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em consonância com a atuação do governo federal como o maior comprador da

produção literária brasileira, exerceram forte impacto sobre a produção e recepção de literaturas com temáticas voltadas para a diversidade étnico-racial. Eliane Debus (2012), por exemplo, localiza a aprovação da atual LDB como um novo marco histórico para as mudanças na produção do mercado editorial brasileiro voltado para crianças e jovens.

> A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação, em particular com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontando os Temas Transversais, o mercado editorial, buscando cumprir a demanda, se reorganiza, de modo que os catálogos das editoras começam a apresentar seus títulos e coleções contemplando-os (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural), e assim, juntamente com as informações básicas sobre o livro, aparece o tema transversal com o qual ele dialoga. O tema Pluralidade Cultural, especificamente, traz como norte o respeito aos diferentes grupos e culturas que convivem na sociedade brasileira (DEBUS, 2012, p. 144-145).

Para Gomes (2011), no entanto, a inserção da pluralidade cultural nos PCN não representou significativas alterações no tocante a uma educação voltada para a luta antirracista, já que a “questão racial [...] diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas” (GOMES, 2011, p. 113-114).

Sem dúvida o ano de 2003 é marcante devido à aprovação da Lei 10.639/2003, que alterou os artigos 26A e 79B da LDB. Debus (2012) analisa o aumento na quantidade de estudos sobre a temática étnico-racial e isso decorre do reflexo, ainda que tímido, da “disseminação de títulos literários no mercado editorial” (DEBUS, 2012, p. 146). Em outro estudo em parceria com Ângela Balça (2008) as autoras ressaltam que tal contexto não pode ser reduzido à mera interpretação de que o “viés mercadológico [aproveitou-se] de um nicho” (DEBUS; BALÇA, 2008, p. 66-67) sob pena de incorrermos em armadilhas conceituais oriundas “das duas grandes contranarrativas, que se opõem numa eterna divisão: vitória total ou de total cooptação, quando se pensa nos discursos sobre as ‘etnicidades marginalizadas’” (DEBUS; BALÇA, 2008, p. 66-67).

Para Oliveira, M. A. J. (2008) não necessariamente a mudança na LDB por meio da aprovação da Lei 10.639/2003 é suficiente para garantir o aumento na qualidade de obras com temáticas afro-brasileiras e africanas.

> Não basta, portanto, a mera inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentam protagonistas negros (as), ou que delineiam as religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins. Diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura, mais ainda se faz necessário, na atualidade, redobrarmos a atenção em relação às produções nesse enfoque, pois, em virtude da lei 10.639/03, a tendência é que haja investimento no mercado editorial, culminando com publicações e reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no tocante à história e cultura africana e afro-brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que regulamentam a aludida lei (OLIVEIRA, M. A. J., 2008, s/p).

A autora empreendeu uma reflexão sobre a produção infanto-juvenil das últimas décadas, extrapolando inclusive para obras do século passado. Segundo Oliveira, M. A. J. (2008), o atual contexto de produção literária infanto-juvenil nacional (que inclui as reedições de obras estrangeiras) é de coexistência entre dois grupos: de um lado estariam aquelas obras com inovações temáticas, relacionadas ao universo familiar [e portanto humanizador], ou à "rememoração de lideranças negras da África e diásporas" (OLIVEIRA, M. A. J., 2008, s/p) ou, ainda, abordando a cosmovisão das religiosidades de matrizes africanas; de outro lado estaria a manutenção de "obras eivadas de estereotipias em face aos personagens negros por meio da ilustração e/ou do texto verbal [...]" (OLIVEIRA, M. A. J., 2008, s/p).

Embora com tais ressalvas tanto em relação à referida coexistência quanto à necessidade de olhares mais atentos sobre a produção literária com personagens negras, Oliveira, M. A. J. (2008) também reconhece que as últimas décadas – incluindo a última década do século passado – têm indicado "inovações em face dos personagens, os quais rompem com ideários racistas e inferiorizantes, conforme prevaleceu até os anos 80" (OLIVEIRA, M. A. J., 2008, s/p.). Algumas inovações identificadas pela autora são destacadas a seguir:

> As narrativas relacionadas [...] tecem várias faces dos protagonistas negros, os quais vivenciam crises existenciais (*Histórias da preta*, *A cor da ternura*), os situando em diversos espaços sociais: África, Brasil, Estados Unidos e em espaço não possível de se identificar (*Fica comigo!*), deixando a cargo do leitor interpretar e redimensionar tais espaços. Os protagonistas não são delineados em papéis de subserviência e passividade, conforme prevaleceu até os anos 80 [...] e correspondem, portanto, a seres ficcionais que podem ser associados ao universo do leitor em suas questões diversas preterindo-se, assim, a marca da inferiorização. Nesse sentido, se aproximam dos propósitos do movimento da negritude, no que tange à ressignificação e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira (OLIVEIRA, M. A. J., 2008, s/p).

Em certa medida as interpretações de Oliveira, M. A. J. (2008) aproximam-se das análises desenvolvidas por Araujo e Silva (2012). A pesquisa amostral realizada sobre 37 obras de literatura infantil teve como objetivo "traçar um panorama da produção literária brasileira para crianças pequenas que apresentam em alguma medida personagens negras ou temáticas relacionadas à cultura e história africana e afro-brasileira" (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 194). Não foi intento de a pesquisa incidir somente sobre obras recentes, mas em função da escassez de obras infantis do século 20 com personagens negras, quando existentes, essas obras em sua maioria apresentavam algum tipo de estereótipo, o que culminou no seguinte resultado: "quanto mais antiga a obra que apresenta personagens negras, mais chances ela tem de trazer estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito" (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 194). A hipótese desenvolvida sobre esse contexto, o que retoma a argumentação de Debus e Balça (2008) é "de que a modificação do art. 26A da LDB, pela Lei 10.639/2003, motivou essa produção literária [...] ainda sendo diminuta em relação à produção em geral" (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 204).

Utilizando uma escala com cinco pontos – "ótimo; muito bom; bom; razoável e ruim – para classificação das obras no que se refere especificamente à valorização da população afro-brasileira" (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 211), a autora e o autor elaboraram critérios que foram considerados para a medição dessa escala:

> [...] presença e importância de personagens negras; se personagens principais; grau de ação na trama; uso de linguagem; se narradoras/es; ilustrações com valorização de aspectos fenotípicos ou com uso de símbolos relacionados com africanidades; temas relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora; qualidades estética e literária; temas relativos a vivências de personagens africanas ou africanas da diáspora; ausência de estereótipos nos textos e nas ilustrações; ausência de hierarquias entre personagens brancas e negras; não presença da/o branca/o como representante exclusivo de humanidade (branquidade normativa) (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 211).

Dos 37 livros analisados, 6 foram considerados ruins, 3 razoáveis, 5 bons, 6 muito bons e 16 foram considerados ótimos, o que, em princípio, pode ser reconhecido como um grande avanço, embora as reflexões de Araujo e Silva (2012) indiquem outras interpretações. De acordo com ambos, ainda que a maioria dos livros avaliados como "bons" e "muito bons" seja brasileira, grande parte dos títulos avaliados como "ótimos" é estrangeira, o que sugeriu novas hipóteses:

> [...] é possível propor uma analogia entre esse fenômeno e o período de instituição da literatura infantil e infanto-juvenil no Brasil no início do século XX quando, na ausência de produção brasileira, várias adaptações e traduções de países europeus representaram a maior parte das obras comercializadas nas primeiras décadas desse século [...] (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 217).

Tal situação evidencia o ainda pouco trato com a diversidade por parte da indústria editorial brasileira pois ao passo que ela se faz presente pouco a pouco (e captada inclusive na pesquisa por meio das obras avaliadas como positivas), há um baixo investimento na produção nacional.

Além disso, quanto menor é a idade da criança, menos oportunidades ela terá de acessar livros com personagens negras em situações de valorização. Além da pequena incidência de obras destinadas a bebês, no único livro[39] da amostra que continha personagens negras estas "estavam desempenhando atividades subalternas" (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 211).

E mesmo que de modo geral os "resultados obtidos nesta pesquisa apont[em] que houve significativa alteração na produção literária infantil brasileira no se refere à presença da diversidade étnico-racial, sobretudo em relação a personagens negras" (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 217), mantiveram-se problemas relacionados à hierarquização entre brancas/os e negras/os e reificaram-se estereótipos. De modo sintético, a seguir alguns dos resultados evidenciam tal contexto:

1) Muitas editoras brasileiras (maiores e mais tradicionais) não possuem ou possuem poucos títulos em seus catálogos que contenham personagens negras, sendo uma lacuna preenchida pelas mais novas editoras nacionais ou de origem estrangeira (ARAUJO; SILVA, 2012). Para a autora e o autor, isso se deve ao fato de que:

> [...] editoras tradicionais têm nutrido pouca preocupação com tais temas, talvez por já terem seu espaço no mercado editorial garantido e/ou não terem incorporado essas 'novas' discussões em suas pautas de produção, o que pode representar a manifestação de resistência ao cumprimento do artigo 26A da LDB (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 209).

---

[39] Sobre livros para bebês, denominados na pesquisa como "livros de banhos", acrescenta-se esta informação: "Outro livro de banho que possuía personagens negras relegavam-nas à presença como figurantes (compondo um cenário de 'diversidade'), motivo pelo qual não foi selecionado para análise, em função dessa invisibilidade quase que total de personagens negras" (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 213).

2) Em um dos poucos livros de imagens da amostra a personagem negra é estigmatizada como um “menino engraxate que inicia e termina a história como personagem ignorada e invisibilizada pela sociedade” (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 213).

3) No levantamento inicial – que considerou também obras infanto-juvenis – das mais de 200 obras listadas, 30 eram de um único autor (Rogério Andrade Barbosa) o que, para Araujo e Silva pode ser indícios de um “monopólio” na representação de contextos de africanidades.

4) Concepções equivocadas de igualdade estiveram presentes em pelo menos um dos livros da amostra.

> Ignorando a ideia de que, para além das diferenças na igualdade estão as hierarquizações, um dos livros pesquisados minimiza o racismo, o sexismo, a homofobia, a obesidade e algumas deficiências físicas e mentais utilizando argumentos do tipo: ele tem esse ‘defeito’ mas tem essa qualidade. Além disso, explora pouco a palpável diversidade étnico-racial do país, já que o número de crianças negras ilustradas é diminuto (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 213).

5) Algumas obras com explícito engajamento no combate do racismo perderam sua qualidade literária ou, ainda, atuaram para reforçar estereótipos:

> [...] seja por meio de representações tipificadas (personagem negra do sexo masculino como menino de rua, mulher negra como empregada doméstica, entre outras), ou quando se pretende problematizar o tema do racismo, mas se acaba ‘engessando’ o enredo. Em outras palavras, algumas obras preocupadas em propor a superação do racismo, trazendo tramas com tal tema, nem sempre obtêm êxito em seu objetivo, além de deixar de lado o caráter literário que toda obra infantil e infanto-juvenil, sobretudo, precisam ter, sob pena de vivenciarem seus estigmas historicamente imputados e que as relegaram a práticas didatizantes e desvinculadas de qualidade estética (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 216).

Ressalta-se, no entanto, que um grande aspecto avaliado como positivo por Araujo e Silva (2012) relaciona-se à ampliação das situações/contextos vivenciados por personagens negras, assim como captou Oliveira, M. A. J. (2008) em sua pesquisa:

> [...] não é necessariamente apresentando contextos de valorização da cultura afro-brasileira e africana apenas que se produzem obras literárias positivas. Em alguns dos livros analisados o enredo não tem como foco temáticas como o racismo, a religiosidade de matriz africana ou qualquer

> marca ‘típica’ de africanidade, mas nem por isso deixam de representar obras de referência na valorização da diversidade étnico-racial.
> [...]
> Em suma, a diversidade de temas nos quais personagens negras estão inseridas em obras infantis, avaliadas nesse estudo como positivas para a promoção da igualdade étnico-racial, indica um gradativo aumento na preocupação da qualidade estética aliada à ruptura com representações fixas sobre os papeis que essas personagens devem ocupar na trama. Evidencia-se, portanto, uma ampliação das possibilidades de ‘ser’ afro-brasileira/o ou africana/o nas tramas (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 212).

E essa ampliação de possibilidades foi captada também na pesquisa de Debus e Margarida Cristina Vasques (2009). Para as autoras, “um dos caminhos para o entendimento e a consciência acerca da pluralidade cultural está, também, na apropriação da leitura literária produtora de identidade e inclusão social” (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 143). A pesquisa empreendeu análise de cinco obras infanto-juvenis publicadas pela Editora SM em função de um fato ter chamado a atenção: “em seu catálogo 2008/2009, dos 173 títulos publicados, 20 títulos trazem a presença da cultura africana e afro-brasileira” (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 135). Os títulos são: **Caminhos de Exu**, **Yemanjá** e **Eleguá**, todos de Carolina Cunha, com ilustrações da autora; **Minha família é colorida**, de Georgina Martins, com ilustrações de Maria Eugênia; **ABC do continente africano**, de Rogério Andrade Barbosa, ilustrado por Luciana Justiniani Hees.

Em quatro das cinco obras, as autoras identificaram elementos de valorização da cultura africana, seja por meio da exploração estética de aspectos culturais do continente como “a diversidade da flora e da fauna, os instrumentos musicais, [e] a tradição das histórias contadas ao redor da fogueira pelo Griô, o ‘mestre errante da palavra’” (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 138), na obra de Rogério Andrade Barbosa, seja pela recontagem de mitos africanos, “narrados de forma a revelar importantes princípios da tradição oral africana” (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 139), nos outros três livros de autoria de Carolina Cunha. Em ambos os casos predominam qualidades estético-literárias que são enriquecidas pelos temas voltados para a valorização da cosmovisão africana. Sobretudo o último grupo de livros possibilitam à leitora ou ao leitor, segundo Debus e Vasques (2009, p. 142), “visualizar esses novos horizontes sobre o que representam as religiões afro-brasileira e africana significa quebrar paradigmas idealizadores que demonizam essas histórias mitológicas africanas”.

Somente a obra de Georgina Martins não converge com a tendência dos demais títulos de valorização e emancipação das personagens negras para além dos estereótipos e reificações estigmatizantes, pois embora a narrativa aborde o "complexo universo da pluralidade étnico-racial presente nas famílias brasileiras" (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 139), ou, em outras palavras, o processo de miscigenação na composição da sociedade brasileira, faz uso de uma estratégia de desenvolvimento de enredo bastante reificante:

> No início do texto, o menino Ângelo pergunta à mãe se era negro, mas, embora a ilustradora Maria Eugênia o tenha desenhado com traços africanos, a mãe faz uso da expressão 'bem moreno' no contexto da resposta. O uso de tal termo, característica de um vocábulo permeado pelo preconceito, traz, mesmo que de forma ingênua, marcas de discriminação, pois, ao denominar o personagem dessa forma, compactua-se com o imaginário coletivo de que essa palavra seria socialmente mais aceitável, caracterizando o que Sousa (2005, p. 109) denomina 'pacto de convivência' (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 138).

Ao não tratar de forma mais bem acabada ou crítica o processo de miscigenação étnica, racial e cultural brasileira, sobretudo levando em consideração que a "ideia de nação mestiça, no Brasil, é resultado de um processo colonizador violento, e não apenas da relação amistosa entre as raças" (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 137), as autoras interpretaram tal estratégia como uma alternativa "ingênua e romântica, [pois] pode remeter o leitor (mesmo o pequeno leitor), a um falso conhecimento acerca da historicidade sobre o processo de mestiçagem no nosso país" (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 137).

Mas de modo geral, as autoras avaliaram, por meio desse quadro amostral, que a literatura que tem abordado temáticas afro-brasileiras e africanas tem possibilitado a compreensão de "que um dos caminhos para o entendimento e a consciência acerca da pluralidade cultural está, também, na apropriação da leitura literária produtora de identidade e inclusão social" (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 143).

Outros estudos têm se empenhado em analisar a entrada, ainda tímida e recente, de literaturas produzidas em países africanos de língua portuguesa, como é o caso das pesquisas de Oliveira, M. A. J. (2010b), intitulada "Personagens negros na literatura Infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique: entrelaçadas vozes tecendo negritudes" e de Debus (2013), intitulada "A Literatura Angolana para Infância",

dentre outras[40]. Essa nova perspectiva tem possibilitado outras reflexões que ampliam mais ainda as análises sobre a contemporaneidade e o futuro da literatura infanto-juvenil no Brasil, incluindo o fato de que a entrada dessas literaturas no Brasil tem sido em grande maioria por obras de escritoras/es africanas/os brancas/os, o que, por si só, já levanta uma série de questionamentos. Caberá a outros estudos aprofundarem elementos como esses.

Sem a pretensão, como destacado no início dessa seção, de elaborar um complexo estado da arte sobre o atual contexto de produção literária infanto-juvenil com temáticas voltadas para a diversidade étnico-racial, o objetivo foi de destacar algumas das características recorrentes em alguns estudos acadêmicos. Uma das características evidenciadas é um “otimismo parcimonioso”, ou, em outras palavras, o reconhecimento de que avanços foram conquistados em relação à representação e valorização de personagens negras em obras infanto-juvenis e à qualidade estético-literária, mas sem deixar de lançar um olhar crítico e realista sobre a baixa incidência de obras com tais características quando tomadas proporcionalmente às publicações anuais do mercado editorial brasileiro. Da mesma maneira o olhar crítico e realista lança-se sobre manutenções de estereótipos que insistem em reificar a representação do ser negro a características inferiorizantes.

No capítulo seguinte, que tratará dos aspectos históricos, legais, políticos e econômicos do PNBE, haverá uma seção dedicada a apresentar outros estudos – grande parte contemporâneos – sobre a diversidade étnico-racial na literatura desse Programa.

---

[40] Acrescentam-se a esses, outros estudos, como o de Renata Beatriz Brandespin Rolon (2011); de Márcio Mucedula Aguiar (2011); de Ana Cláudia da Silva (2013), dentre outros.

CAPÍTULO 3. O PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)

Quero olhar fundo lá no fundo
do seu falso pedido de perdão
e denunciar o cinismo histórico

Miriam Alves

3.1 Estrutura e aspectos legais

Embora no Brasil o Ministério da Educação seja, reconhecidamente, um dos maiores compradores de livros (literários ou didáticos), contudo sua atuação vai apenas até a aquisição, com pouca incidência no acompanhamento da utilização dos livros. Foi o que constatou, por exemplo, o relatório de avaliação do programa intitulado **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras**[41] (BRASIL, 2008b), ao afirmar que "o modelo de intervenção adotado vem historicamente privilegiando um único aspecto que compõe uma política de formação de leitores: a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos" (BRASIL, 2008b, p. 7).

Justifica-se, portanto, estudos que proponham uma avaliação de outras nuanças desse Programa a fim de contribuir para a constante melhoria de uma das maiores ações em âmbito nacional de distribuição gratuita de livros no mundo.

Por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 584 de 28 de abril de 1997, foi criado o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de substituir, conforme informam Jane Paiva e Andréa Berenblum (2006, p. 11), "programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares implementados pelo MEC desde 1983".

---

[41] Esse livro, publicado pelo MEC, apresenta uma pesquisa nacional sobre o PNBE: "[...] entendendo que uma política de formação de leitores deve ser encaminhada para além de ações de aquisição e distribuição de acervos, o MEC realizou, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), uma pesquisa avaliativa do PNBE, intitulada Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola, com o objetivo de obter subsídios sobre o uso que vem sendo feito dos livros encaminhados às escolas e sobre o impacto desse Programa na formação de leitores. Essa pesquisa foi desenvolvida pela Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural – ALPAC e forneceu dados importantes sobre questões centrais relacionadas às bibliotecas escolares e às práticas de leitura e de escrita realizadas nas salas de aula e pelas escolas" (BRASIL, 2008b, p. 7).

No Brasil, o Ministério da Educação é, reconhecidamente, um dos maiores compradores de livros (literários e didáticos) e, segundo Lívio Lima Oliveira (2008), isso gera uma consequência bastante interessante para editoras estrangeiras e nacionais: o Brasil ocupava, a época de sua pesquisa, a oitava posição como maior produtor de livros no planeta. A aquisição de editoras nacionais por complexos editoriais estrangeiros (já que os editais do PNBE e PNLD exigem que as editoras candidatas sejam nacionais) é uma mostra disso, conforme apontou o estudo de Célia Cristina Figueiredo Cassiano (2007). Analisando o PNLD, a autora identificou uma forte inserção de empresas espanholas no mercado editorial brasileiro, oferecendo também a prestação de serviços educacionais por meio da formação de professoras/es.

O campo de disputas intensifica-se na medida em que de um lado o governo federal tensiona a competição e a diminuição dos preços dos títulos, e de outro a indústria editorial – "embora satisfeitos com os negócios [...] tendem a pintar como conflituosa sua relação com o governo" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 18).

De acordo com a referida portaria, o PNBE constitui-se das seguintes características:

> Art. 1º [...]
> a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
> b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
> c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
> d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (BRASIL, 1997b, p. 31).

O Decreto Presidencial nº 7.084/2010, que dispõe sobre programas de materiais didáticos (incluindo o PNBE), informa que o objetivo desse Programa é "prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa" (BRASIL, 2010a).

De acordo com Oliveira, L. L. (2008, p. 17) há uma relação de proximidade entre o PNBE e o PNLD "no que se refere à relação entre editoras e Ministério para negociação e compra dos livros didáticos e paradidáticos" e a distribuição de ambos

é realizada a partir dos dados fornecidos pelo Censo Escolar[42] sobre o número de escolas e estudantes matriculadas/os.

No Decreto nº 7.084/2010 estão dispostas as diretrizes dos programas de materiais didáticos executados pelo MEC, dentre eles o PNBE:

> I – respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
> II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
> III – respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
> IV – respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
> V – garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (BRASIL, 2010a).

Em 2009, o MEC e o FNDE já haviam aprovado a Resolução conhecida como "Lei do PNBE" (Resolução MEC/FNDE nº 7/2009), que dispõe sobre a organização e execução do Programa Nacional de Biblioteca da Escola. Nesse documento há um maior detalhamento dos procedimentos que envolvem a avaliação, seleção e aquisição das obras, embora não haja informações mais específicas sobre a constituição da comissão técnica responsável pelo acompanhamento e supervisão do processo de avaliação e escolha das obras que, segundo o referido documento, é instituída pelo próprio MEC por meio de portaria própria. Em pesquisa no campo "Legislação e atos normativos" do site do MEC[43] foi possível verificar que dentre as portarias disponibilizadas (somente dos anos de 2012 a 2014), não consta nenhuma relacionada à comissão técnica. A mesma situação apresenta-se no campo "Legislação" no site do FNDE[44]. A interpretação do estudo de Maria José Diogenes Vieira Marques (2013) é que tal comissão estaria a cargo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)[45], órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, e responsável desde 2006 pela avaliação pedagógica do PNBE. No ano de 2014 o MEC modificou o modo de escolha da instituição que

---

[42] "O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep". Ver em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em: 11/01/2015.

[43] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18629&Itemid=1217. Acesso em: 11/01/2015.

[44] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-legislacao?limitstart=0. Acesso em: 11/01/2015.

[45] Assim informa o site do Ceale: "O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Dois princípios orientam a integração de suas atividades: **compreender** o multifacetado fenômeno do ensino e da apropriação da língua escrita, como parte integrante de um processo histórico, político e social e **intervir** nesse processo, por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção científica sobre o letramento". Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html. Acesso em: 11/01/2015.

avaliará os livros inscritos no PNBE 2015. No entanto, conforme será apresentado no CAPÍTULO 4, a instituição escolhida manteve-se a mesma. Mas em função do período em que a presente pesquisa foi realizada, todas as informações aqui apresentadas e analisadas referem-se ao processo de avaliação e seleção do PNBE estabelecido até o ano de 2014.

No entanto, é possível interpretar também que os membros dessa comissão são oriundos de secretaria(s) do próprio MEC, já que caberia a tal comissão o acompanhamento e supervisão da seleção do Programa, atribuições precedentes à fase de avaliação pedagógica. De uma forma ou de outra, a não divulgação dos nomes dos componentes dessa comissão prejudica a transparência do processo, conforme será discutido mais a diante. Já para a edição do PNBE 2015 houve a divulgação de uma comissão, como também será mais bem detalhado no CAPÍTULO 4.

Ainda sobre a Resolução MEC/FNDE nº 7/2009, foi possível reunir em um quadro as atribuições das instituições responsáveis pelo PNBE. Como responsável pela gestão orçamentária e execução do Programa, compete ao FNDE atribuições que nem sempre convergem com as da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)[46].

ATRIBUIÇÕES	FNDE	SEB	Secadi
Elaborar o edital de convocação do Programa	X	X	X
Coordenar a pré-inscrição e a triagem das obras inscritas	X		
Definir os critérios de atendimento e distribuição dos acervos	X	X	
Adquirir as obras e distribuir os acervos	X		
Assegurar a qualidade das obras distribuídas	X		
Supervisionar e monitorar a execução do Programa	X		
Coordenar o processo de seleção e avaliação dos títulos para composição de cada acervo		X	
Definir os critérios e os instrumentos que nortearão o processo de avaliação das obras e dos demais materiais inscritos no Programa		X	
Acompanhar e avaliar os resultados do Programa		X	X
Propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa		X	X
Definir o atendimento às/aos estudantes com necessidades educacionais especiais a serem atendidos pelo Programa	X		X
Definir o atendimento às/aos estudantes da educação de jovens e adultos a serem atendidos pelo Programa	X		X

QUADRO 3 – ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELO PNBE
FONTE: Síntese da autora sobre o Art. 6º (BRASIL, 2009a).

---

[46] Na redação original desse documento, consta, ao invés de Secadi, Secad (a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e Seesp (Secretaria de Educação Especial), nomes de duas secretarias fundidas, a partir de 2011, em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Esse quadro favorece a análise dos papéis desempenhados por cada um dos segmentos envolvidos, evidenciando o protagonismo da SEB em relação à Secadi em que a última, ao atuar como “cooperadora”, exerce pouca ou nenhuma influência no processo de seleção das obras que compõem os acervos do PNBE. Sua função restringe-se a indicar os “sujeitos da diversidade” a serem atendidos pelas edições do PNBE. Sobre essa informação em específico, embora a Resolução MEC/FNDE nº 7/2009 refira-se à atuação da Secadi na definição do atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais e jovens e adultos apenas, editais de convocação mais recentes demonstram que as definições sofreram ampliação: como exemplo cita-se o Edital de Convocação 01/2014 – CGPLI, conhecido como “PNBE Indígena 2015” e Edital de Convocação 01/2012 – CGPLI, conhecido como “PNBE Temático 2013”. Tal contexto pode ser decorrente da aprovação da Resolução MEC/FNDE nº 39/2009 que acrescentou à lei anterior o seguinte parágrafo:

> Art. 2º
> Parágrafo único. Poderão ser criadas ações específicas, no âmbito do PNBE, de acordo com a política educacional do Ministério da Educação, em caráter extraordinário e complementar ao cronograma de execução regular definido no Anexo desta Resolução (BRASIL, 2009c).

Legalmente não se observam irregularidades na pouca participação da Secadi na execução do PNBE, já que logicamente a SEB (responsável pela educação básica) possui, *a priori*, características para exercer o protagonismo de um programa que objetiva a educação básica de modo indistinto. Acrescenta-se a essa justificativa o objetivo da Secadi, expressos em seu site[47]:

> [...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

---

[47] Disponível em: http://educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 11/01/2015. A Secadi foi criada pelo Decreto nº 5.159/2004, documento que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Esse decreto foi revogado por outros posteriores e, atualmente, a Secadi é regida pelo Decreto nº 7.690/2012.

Mas é justamente observando os objetivos da Secadi que se reconhece a necessidade de uma atuação mais efetiva na seleção dos acervos do PNBE para as escolas pois, ao caber, dentre suas contribuições, a “valorização das diferenças e da diversidade”, sua própria natureza dispõe de legitimidade e condição adequada para participar da avaliação dos livros já que, conforme preconiza o inciso II do artigo 3º do Decreto nº 7.084/2010 uma das diretrizes dos programas de materiais didáticos (dentre eles o PNBE) é o “respeito às diversidades sociais, culturais e regionais” (BRASIL, 2010a). No entanto, como será demonstrada no decorrer deste estudo (sobretudo nos últimos dois capítulos), tal atuação é bastante limitada e restrita às demandas da própria Secadi.

A partir dessa etapa, cabe à SEB a seleção da instituição de ensino superior responsável pela avaliação dos livros que, de acordo com Aparecida Paiva (2008a), participa de uma seleção instituída pelo FNDE:

> As instituições interessadas, de posse de edital público publicado na página do FNDE, que estabelece as normas e procedimentos a serem seguidos, candidatam-se a instituição parceira na execução desse Programa por meio do encaminhamento de suas propostas, nas quais expõem de modo minucioso o processo de avaliação a ser utilizado (PAIVA, 2008a, p. 10).

Essa informação levanta dúvidas sobre o processo que se realizava, até o ano de 2014, de escolha da instituição responsável pela avaliação dos livros do PNBE, já que, conforme será apresentado no último capítulo deste estudo, as declarações de representante da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (Cogeam) indicam que apenas em 2014 é que foi publicado um edital público para a candidatura de instituições interessadas. E antes, como era o processo? Em busca realizada no Diário Oficial da União e na internet de modo geral não foi possível encontrar nenhum outro documento com tal natureza anterior ao ano de 2014.

Esse é mais um exemplo de que informações desencontradas são características presentes no processo de execução do PNBE. No que se refere ao processo de avaliação dos livros do Programa, alguns estudos têm apontado como bastante subjetivas as informações acerca dos critérios utilizados, já que por parte da instituição que seleciona os livros não há a publicização das editoras e livros descartados na seleção e, sobretudo, dos motivos.

Para Fernandes e Cordeiro (2012), por exemplo, ao analisarem o PNBE dividido em duas partes (de 1998 a 2004; e de 2005 a 2012), no que se refere à primeira parte as autoras constataram que:

> Apesar do grande volume adquirido e do alto investimento de R$ 24.435.179,00 milhões, os critérios utilizados para seleção das obras não foram apresentados, e observa-se que alguns livros selecionados eram de pessoas ligadas ou pertencentes à comissão de escolha, formada por um grupo de intelectuais 'notáveis', além de outros livros que demandam um leitor mais experiente em função da complexidade (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 320).

De maneira semelhante Oliveira, L. L. (2008, p. 104-105) observou que "os próprios criadores e executores do programa (MEC, SEB e FNDE) revelam [...] despreparo e superficialidade em relação aos critérios adotados para avaliação e seleção dos títulos". A partir de 2005, ano que a avaliação dos livros passou a ser feita por instituições públicas de ensino superior, alguns estudos passaram a verificar maior explicitação de informações sobre a seleção do PNBE, embora com alguns problemas persistam na própria organização da política, como, por exemplo, o fato de editoras maiores concentrarem a maior parte das obras adquiridas pelo Programa em função da quantidade de selos que possuem:

> [...] ainda é recorrente que editoras de renome e estrutura no mercado, por concentrarem um grande número de selos editoriais, classifiquem mais títulos. Assim, grupos editorais são beneficiados de forma diferenciada.
> [...]
> Há também a preocupação em contemplar obras de diversas editoras que participam do processo de seleção de forma a tornar o processo mais democrático, lembrando, entretanto, que estamos designando como editoras todos os selos que inscrevem títulos, independentemente dos grupos editoriais dos quais algumas delas fazem parte, já que o edital do FNDE não restringe a participação de grupos editoriais com seus diferentes selos concorrendo de forma autônoma (PAIVA, 2012a, p. 16; 27).

Outros problemas relacionam-se às opções metodológicas de realização da avaliação das obras. Sobre ano de 2005, por exemplo, Ludmila Thomé de Andrade e Priscila Monteiro Corrêa (2009) informam no artigo "Os critérios dos especialistas para os livros literários a serem lidos na escola", que a escolha dos livros obedeceu a critérios diferenciados de todos os anos anteriores e subsequentes pois foi o único ano em que professoras/es das escolas atendidas pelo PNBE participaram da seleção. Para as autoras essa estratégia não teve os resultados esperados:

> Esta, porém, não se revelou relevante na efetiva implementação da política, tendo em vista questões práticas, de tempo, tecnologia e acesso a meios informáticos por parte dos professores. A ideia original de colocar à disposição a descrição da composição dos diferentes lotes por meios informáticos para que professores de salas de leitura, professores, coordenadores ou diretores pudessem escolher o que mais conviesse à sua escola, não foi bem sucedida e a maioria dos lotes foi distribuída pelo Brasil sem que esta escolha se desse (ANDRADE; CORRÊA, 2009, s/p).

Em 2006 o Ceale assumiu o processo de avaliação dos livros inscritos para o PNBE. Em função da experiência acumulada do Ceale, destacada por Paiva (2008a), “tanto no campo da avaliação de livros didáticos para aquisição governamental quanto na produção de conhecimento na área da leitura” (PAIVA, 2008a, p. 11), ao se candidatar em 2006 para avaliar os acervos do PNBE de 2007 (distribuídos em 2008, conforme será observado mais adiante) e obtendo êxito, no ano seguinte (2007) o MEC renovou a parceria quando o Ceale “propôs, desta vez, a não só realizar a análise das obras, como também, dentro da sua tradição de aliar assessoria técnica com pesquisa, a acompanhar a recepção dessas obras nas escolas” (PAIVA, 2008a, p. 11). Como destacado anteriormente, as informações sobre a avaliação dos livros do PNBE utilizará dados até o ano de 2014, em função de modificações na escolha da instituição responsável por tal avaliação para os anos seguintes.

De acordo com a autora (PAIVA, 2008a; 2012a) a partir do momento em que as instituições de ensino superior assumiram a seleção do PNBE (sendo a UFRJ, em 2005, e a UFMG/Ceale, a partir de 2006), os critérios ficaram menos ocultos:

> Julgamos ser um direito seu conhecer um pouco sobre o processo de seleção desses títulos (as instâncias envolvidas, a quantidade de livros inscritos, algumas de suas características) para que, assim, você possa avaliar o esforço que foi feito para oferecer a sua escola, a você e aos seus alunos, o que havia de mais adequado e mais atraente para a criança, dentre os inscritos. [...] para realizarmos essas escolhas, obedecemos a critérios estabelecidos em um edital e selecionamos professores e pesquisadores de diferentes pontos do País, para ajudarem na difícil tarefa de fazer escolhas (PAIVA, 2008a, p. 7).

O Ceale contava, segundo a autora, com “a colaboração de pareceristas (vinculados a instituições públicas de ensino superior e de escola básica) provenientes de 16 estados brasileiros” (PAIVA, 2012a, p. 24). Antes da atuação de pareceristas, há uma primeira triagem feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas

(IPT), certamente em cumprimento ao que preconiza o artigo 13º do Decreto nº 7.084/2010: “A triagem das obras será realizada em caráter eliminatório, com o objetivo de examinar os aspectos físicos e atributos editoriais das obras inscritas, em conformidade com os requisitos estipulados no edital” (BRASIL, 2010a).

Posterior a esse momento, as obras aprovadas na primeira seleção eram encaminhadas a uma equipe de coordenação do Ceale que, “inicialmente, analisa todas as obras inscritas” (PAIVA, 2012a, p. 24-25). A autora continua informando que as obras que não atendiam às exigências do edital – quanto à estrutura editorial, formato, capa, miolo, acabamento ou com caráter “explicitamente moralizantes e didatizantes – eram automaticamente excluídas” (PAIVA, 2012a, p. 25).

Em seguida, os títulos eram organizados em critérios estabelecidos pela coordenação que, segundo a autora, procedia da seguinte forma: “reúne-se um conjunto de títulos (15 a 20 obras em média) com gêneros, autores diversos e diferentes editoras para cada parecerista. A esse conjunto denomina-se ‘lote’, para efeito de organização” (PAIVA, 2012a, p. 25).

De acordo com a autora, a atuação das/os pareceristas devia levar em conta critérios considerados como fundamentais e presentes nos editais do PNBE: qualidade do texto; adequação temática; e projeto gráfico. Observando editais de algumas edições do PNBE verificam-se poucas diferenças no tocante aos dois primeiros itens. Nos editais do PNBE 2013, PNBE 2014 e PNBE 2015, por exemplo, notam-se elementos similares no tocante à qualidade do texto, em que serão avaliadas “qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem” (PNBE 2013, p. 21; PNBE 2014, p. 20; PNBE 2015, p. 29); à adequação temática, em que as “obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses” (PNBE, 2013, p. 22; PNBE 2014, p. 20; PNBE 2015, p. 30) do público atendido. Em relação ao projeto gráfico é que se verificam algumas diferenças, como serão apresentadas em seções posteriores. De qualquer maneira, a equipe de coordenação de avaliação dos livros do PNBE elaborou, de acordo com Paiva (2012a), uma ficha que possuía, entre outros, os seguintes itens:

> [...] **as condições de leitura**, em que são avaliadas questões como a qualidade da impressão, a adequação do espaçamento entre linhas, do tipo e do tratamento da fonte; **a qualidade da interação com o leitor**, levando em conta a diversidade, os diferentes contextos sociais, culturais e históricos, assim como a ampliação de expectativas e perspectivas juvenis por via da exploração artística dos temas e da possibilidade de incitar novas

> leituras; **a qualidade textual**, considerando as questões de coerência, coesão e consistência, a exploração de recursos linguísticos e expressivos, o trabalho estético na obra; detalhes quanto **ao projeto gráfico**, sendo o objeto livro avaliado em questão ao seu formato, tamanho, capa, contracapa, incluindo também neste quesito a relação texto-imagem e a qualidade das interações quando presentes no livro (PAIVA, 2012a, p. 25, destaques da autora).

O momento seguinte era o de envio ao MEC, por parte da coordenação, da listagem com os títulos aprovados. O FNDE, por sua vez, assumia a tarefa de negociação com as editoras. Em seguida o mesmo órgão elaborava os contratos a serem assinados com as editoras e o estabelecimento do número de livros a serem produzidos para a aquisição. Esse processo era, segundo, Paiva (2012a), supervisionado por técnicas/os do FNDE. Nessa fase também havia uma avaliação de controle de qualidade de acordo com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A próxima etapa era o firmamento de acordo (via contrato) com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) para a distribuição dos acervos do Programa às escolas e às sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação em caso escolas do campo. Acompanhavam esse processo técnicas/os do FNDE e de secretarias estaduais de educação.

Paiva (2012a) destaca que cabia à equipe de avaliadoras/es e à coordenação "selecionar para cada acervo as melhores obras de cada categoria, procurando atender a todos os gêneros inscritos" (PAIVA, 2012a, p. 25). Assim, de acordo com os números[48] apresentados no gráfico a seguir, são poucos os livros que possuem tais características, o que denota, entre outras coisas, o nível de competitividade entre as obras e o quanto significa para cada editora ter um ou mais de seus títulos selecionados.

---

[48] Ressalta-se que a autora não informa se o número de livros inscritos refere-se àqueles já selecionados pela triagem do IPT ou não.

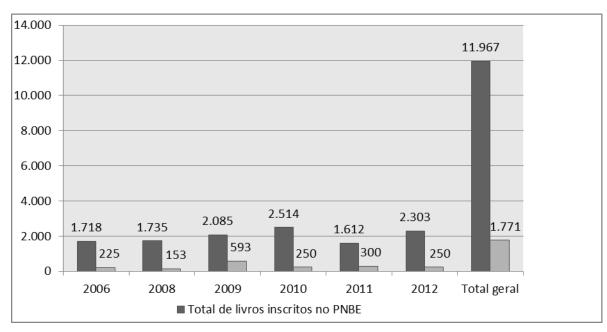



GRÁFICO 1 – RELAÇÃO DE LIVROS INSCRITOS/SELECIONADOS – PNBE 2006-2012
FONTE: Adaptado de Paiva (2012a, p. 26).

Tais números ainda possibilitam desdobramentos, como é o caso dos acervos do PNBE 2008 destinados à educação infantil, cujos dados foram disponibilizados em uma publicação do MEC e SEB e organizada por Paiva (2008a) e outras/os autoras/es. Os números apresentados foram os seguintes: dos 567 títulos inscritos para a educação infantil, 364 (64%) foram de prosa, 144 (25%) foram verso; e 59 (10%) foram do terceiro agrupamento, chamado por Paiva de I/Q[49]. Em função do desequilíbrio de obras inscritas e selecionadas correspondendo aos agrupamentos, foi necessário, de acordo com a autora, montar acervos com mais títulos de prosa, mas em todos os acervos constaram também títulos dos outros dois agrupamentos. Ao todo foram aprovados 60 títulos que foram distribuídos em 3 acervos de 20 livros cada.

Do ponto de vista técnico, a Resolução CD/FNDE nº 24, de 24 de maio de 2011 fornece algumas informações sobre o perfil das/os avaliadoras/es e os impedimentos legais sobre a publicização da avaliação realizada por meio de pareceres. Essa Resolução, que é responsável pela regulamentação do pagamento a servidores/as públicos/as ou a colaboradoras/es que participam eventualmente de processos de avaliação como do PNBE, prevê que a/o avaliadora/or assine um

[49] “Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental” (PAIVA, 2008a, p. 12).

“Termo de compromisso e conduta ética” (BRASIL, 2011c), cujas obrigações são relacionadas ao preenchimento e envio de documentação comprobatória sobre veracidade e execução do trabalho e também à manutenção do sigilo, dentre outras. O sigilo representa um aspecto importante a presente pesquisa por ser esse um dos fatores mais questionados pelos estudos que analisaram os acervos do PNBE.

O debate em torno dos limites sobre transparência e sigilo dos dados governamentais é complexo, conforme analisam José Carlos Vaz, Manuella Maia Ribeiro e Ricardo Matheus (2010). De qualquer maneira, a Lei nº 12.527/2011, que regulamenta o acesso a informações, ao caracterizar informação sigilosa como “aquela submetida temporariamente à restrição de acesso público em razão de sua imprescindibilidade para a segurança da sociedade e do Estado” (BRASIL, 2011a, inciso III, Art. 4º) não estaria necessariamente se referindo, segundo minha interpretação, a documentos como os pareceres aqui citados. Essa interpretação fundamenta-se sobre dois argumentos: o primeiro é de que as características necessárias que classificariam um documento oficial como sigiloso não se aplicaria aos pareceres.

> Art. 23. São consideradas imprescindíveis à segurança da sociedade ou do Estado e, portanto, passíveis de classificação as informações cuja divulgação ou acesso irrestrito possam:
> I - pôr em risco a defesa e a soberania nacionais ou a integridade do território nacional;
> II - prejudicar ou pôr em risco a condução de negociações ou as relações internacionais do País, ou as que tenham sido fornecidas em caráter sigiloso por outros Estados e organismos internacionais;
> III - pôr em risco a vida, a segurança ou a saúde da população;
> IV - oferecer elevado risco à estabilidade financeira, econômica ou monetária do País;
> V - prejudicar ou causar risco a planos ou operações estratégicos das Forças Armadas;
> VI - prejudicar ou causar risco a projetos de pesquisa e desenvolvimento científico ou tecnológico, assim como a sistemas, bens, instalações ou áreas de interesse estratégico nacional;
> VII - pôr em risco a segurança de instituições ou de altas autoridades nacionais ou estrangeiras e seus familiares; ou
> VIII - comprometer atividades de inteligência, bem como de investigação ou fiscalização em andamento, relacionadas com a prevenção ou repressão de infrações (BRASIL, 2011a).

Considerando esses itens como os restringentes à divulgação de informações, não se verificam, portanto, motivos impeditivos da publicização dos pareceres do PNBE. Se ao menos houvesse algum item que se referisse ao comprometimento da livre concorrência (que no caso do PNBE seria a livre

concorrência de editoras), poderíamos considerar como válida a não divulgação dos pareceres. Por outro lado, o artigo anterior da mesma Lei menciona "segredo industrial", o que, de certa maneira, poderia relacionar-se com a ideia de comprometimento da livre concorrência:

> Art. 22. O disposto nesta Lei não exclui as demais hipóteses legais de sigilo e de segredo de justiça nem as hipóteses de segredo industrial decorrentes da exploração direta de atividade econômica pelo Estado ou por pessoa física ou entidade privada que tenha qualquer vínculo com o poder público (BRASIL, 2011a).

No entanto, essa possível interpretação não faz sentido se observarmos que os pareceres são publicizados para as editoras que os solicitam[50]. Esse é, portanto, o segundo argumento aqui defendido: se os pareceres referentes às obras "não selecionadas poderão ser disponibilizados ao editor após a divulgação do resultado, mediante requisição formal à SEB/MEC" (PNBE 2015, p. 8), quais são os motivos que inviabilizam a publicização para o público geral, em especial pesquisadoras/es das áreas de literatura e educação?

Assim, algumas lacunas apresentam-se na análise da política do PNBE demonstrando que embora os dados disponibilizados nas publicações acadêmicas e oficiais indiquem algumas informações sobre o processo de elaboração dos editais, seleção e aquisição das obras do PNBE (com destaque à atuação das instituições oficiais e da instituição contratada para a avaliação dos livros), no entanto ainda ausentam-se, nessas publicações, informações mais detalhadas sobre os pareceres produzidos a respeito das obras selecionadas e das não selecionadas, bem como a publicização das fichas de avaliação, protegidas pelas regras do sigilo legal.

Além disso, é possível verificar a ausência de um processo avaliativo mais democrático no sentido de considerar as escolhas feitas por profissionais da educação diretamente envolvidas/os com os acervos nas bibliotecas escolares. Por mais que os resultados da única edição do PNBE (de 2005) que fez uso desse modelo tenham sido negativos segundo apontam alguns estudos (p. ex. ANDRADE; CORRÊA, 2009), torna-se importante ao planejamento e organização do Programa (re)pensar maneiras de uma maior democratização da escolha dos acervos.

---

[50] De acordo com os vários editais do PNBE pesquisados, há a seguinte informação: "Os pareceres referentes à análise das obras não selecionadas poderão ser disponibilizados ao editor após a divulgação do resultado, mediante requisição formal à SEB/MEC" (PNBE 2015, p. 8).

E ainda, no tocante aos interesses da presente pesquisa, a informação de que na seleção dos livros tem sido levado “em conta a diversidade, os diferentes contextos sociais, culturais e históricos” (PAIVA, 2012a, p. 25) questiona-se como essa diversidade tem sido encarada, já que o número de livros com valorização da diversidade étnico-racial é pequeno e por outro lado há obras que desqualificam ou estereotipam personagens negras. Nesse sentido, as seções seguintes terão como objetivo observarem com mais ênfase as edições do PNBE com vistas a identificar, no seu histórico, como tem sido a construção dos acervos e a relação desse Programa com os gastos públicos, com um efetivo incentivo à leitura e com a diversidade étnico-racial.

3.2 Histórico do PNBE

Considerando que o PNBE é um programa que substitui outro(s), justifica-se a necessidade de apresentar, mesmo que brevemente, informações sobre os principais programas anteriores. Como informam Berenblum e Paiva (2006), os primeiros programas e projetos de distribuição de livros às bibliotecas escolares com dimensão nacional datam da década de 1980. O pioneiro deles em nível nacional seria o Programa Salas de Leitura, cuja característica era de “atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento” (BERENBLUM, PAIVA, 2006, p. 11).

Walda de Andrade Antunes (1995) informa que “em 1988 a implantação de 47.820 ‘Salas de Leitura’ ocasionou a distribuição de 73.591 acervos onde 3.017.000 livros foram enviados a 4.074.000 crianças, alunos prioritariamente de zonas rurais e periferias urbanas” (ANTUNES, 1995, p. 144). Segundo a autora, em função do sucesso e êxito desse Programa, ele foi expandido em nível nacional e em 19 de setembro de 1988, por meio da Portaria Ministerial nº 490, “foi redimensionado o programa pela criação do Programa Nacional ‘Salas de Leitura / Bibliotecas Escolares / FAE’” (ANTUNES, 1995, p. 144-145).

Como resultado de uma mesa redonda realizada em 1989 no 7º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), e publicada na antologia comemorativa dos 10 anos do

Congresso, essa autora, bem como as outras pessoas participantes da mesa[51], destacaram as ações desenvolvidas na década de 1980 e que ajudam a contextualizar os primórdios do PNBE. Um quadro desenvolvido por Araujo (2010) e aqui adaptado com dados de Paiva (2008a) reúne as principais informações dessa mesa no que se refere aos números de distribuição de livros e órgãos responsáveis.

		PÁGINA 1/2
Período de início	**Descrição do Programa/Projeto**	**Responsável**
Década de 1970-80	Programa de aquisição de livros didáticos dirigidos a escolas públicas carentes (ZILBERMAN, 1995, p. 125).	Fundação de Assistência ao Estudante – FAE (ex FENAME: Fundação Nacional de Material Escolar)
1980	Programas ‘Ciranda de Livros’ e ‘Viagem à Leitura’: “compra de obras destinadas à infância e juventude já existentes no mercado e posterior doação delas a escolas pobres” (ZILBERMAN, 1995, p. 125). Ciranda de Livros distribuiu 30 mil coleções e 60 títulos de literatura infantil entre 1980 e 1984 (YUNES, 1995).	Iniciativa privada: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Instituto Nacional do Livro (INL), da Fundação Nacional Pró-Leitura
Década de 1980	Formação de professoras/es que atuem no incentivo à leitura (ZILBERMAN, 1995).	Câmara Brasileira do Livro (CBL)
1984 a 1988*	Programa ‘Salas de Leitura’: responsável pela “seleção, compra e distribuição, entre alunos frequentadores do ensino público, de textos destinados a crianças e jovens” (ZILBERMAN, 1995, p. 125). Inicialmente também promoveu, em parceria com Secretarias de Educação, cursos de formação a professoras/es para o incentivo à leitura: “[...] ocasionou a distribuição de 73.591 acervos onde 3.017.000 livros foram enviados a 4.074.000 crianças, alunos prioritariamente de zonas rurais e periferias urbanas” (ANTUNES, 1995, p. 144).	FAE
1986	Projeto ‘Livro mindinho seu vizinho’: distribuição de cerca de 30 mil livros em coleções de 100 títulos, atingindo em dois anos 120 mil crianças e “cerca de 10 mil professores, recreadores e adultos [...] [por meio de] cursos de leitura, de animação de leitura, de programação e aproveitamento da biblioteca” (YUNES, 1995, p. 130).	FNLIJ e Associação de Moradores do Rio de Janeiro e outros estados.
1986	Projeto ‘Meu livro, meu companheiro’: voltado para enfermarias de longa internação de crianças no Rio de Janeiro e São Paulo (YUNES, 1995).	FNLIJ
1987	Projeto ‘Leia criança, leia’: atuando em 18 estados brasileiros atendia preferencialmente as “Associações de Moradores de Favela” (YUNES, 1995, p. 131), atingindo mais de 100 mil crianças.	FNLIJ

[51] Além de Walda de Andrade Antunes, participaram: Regina Zilberman, Eliana Yunes, Edson Gabriel Garcia e Ary Kuflik Benclowicz.

PÁGINA 2/2		
	Programa 'Re-criança': "visava o desenvolvimento do trabalho, da saúde principalmente, [também] aceitou introduzir a questão da leitura" (YUNES, 1995, p. 131). Foram criadas 250 bibliotecas por estados brasileiros, atendendo 200 mil crianças, "fossem [em] clubes de futebol, pequenos grupos assistenciais ou sociedades que se ocupavam desse amparo aos menores adolescentes" (YUNES, 1995, p. 131).	Ministério da Previdência Social e participação da FNLIJ
1989	Projetos locais: 'Criança lendo, Araxá vivendo' e 'Leitura: com açúcar e com afeto' (Campos – RJ)	FNLIJ e outras parcerias
Década de 1980	Criação de bibliotecas públicas em mais de 308 municípios.	INL e outras parcerias
Década de 1980	Programa 'Cheque Livro': cheque remetido a municípios para que adquiram seus livros.	INL
1992 até os dias de hoje	Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, cujo objetivo é "possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura" (PAIVA, 2008a, p. 9).	Atualmente vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura – MINC[52].
1992 a 1996	Pró-leitura na Formação do Professor, com o objetivo de atuar na formação de professoras/es leitoras/es. "O programa aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares" (PAIVA, 2008a, p. 9).	Parceria do MEC com o governo francês
1994-1997	Programa Nacional de Biblioteca do Professor, cujo objeto era dar suporte às/aos professoras/es das séries iniciais do ensino fundamental. "[...] buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho" (PAIVA, 2008a, p. 9).	MEC/ FNDE

QUADRO 4 – PRINCIPAIS PROGRAMAS/PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO 20
FONTE: Adaptado de Araujo (2010, p. 78); Compilação dos dados de Paiva (2008a).
NOTA: *Embora Zilberman informe que o término do Programa Salas de Leitura foi em 1988, Paiva (2008a) informa que foi em 1987.

Tais informações são importantes não só do ponto de vista da composição do contexto histórico das políticas públicas de incentivo à leitura desenvolvidas nos últimos vinte anos do século passado, mas também como uma avaliação dos impactos sobre a democratização do livro e da literatura. Um elemento de destaque nesse sentido é o fato de a maioria dos programas citados no QUADRO 4 terem sua subsistência financiada/apoiada por instituições privadas, como é o caso da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que é assim apresentada em seu site oficial:

[52] Segundo Paiva (2008a, p. 9) "o MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do FNDE".

> Criada em 23 de Maio de 1968, é a seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY, e constitui-se como uma instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, estabelecida na cidade do Rio de Janeiro[53].

A história do Programa "Ciranda dos Livros", por exemplo, nasceu de uma parceira entre a FNLIJ e outras empresas privadas, como relatam em entrevista concedida à Célia Costa Junqueira (2008) duas ex-diretoras da fundação: Laura Sandroni e Elizabeth Serra. Além de falarem sobre os apoios recebidos, ambas apresentam detalhes sobre a criação do PNBE e as suas conclusões acerca de uma das ações desenvolvidas por esse Programa: o "Literatura em Minha Casa"[54]:

> Laura Sandroni (LS): A Ciranda era uma sapateira plástica com livros. Nela cabiam 15 títulos, selecionados por Luiz Raul e eu. Tínhamos que resolver um verdadeiro quebra-cabeças, porque não queríamos repetir editora e autor. E ia da primeira a quarta série. Beneficiava 35 mil escolas, selecionadas por carência. Era uma parceria da Fundação do Livro Infantil e Juvenil, da Fundação Roberto Marinho e da Hoechst. Escolhíamos os livros. A Fundação Roberto Marinho contratou a Ebal – Editora Brasil América, que ocupava uma área imensa em São Cristóvão e só fazia livros para criança. Eles tinham uma linha de montagem enorme, onde produziram as caixas. Fui ver essa linha de montagem. Havia cartazes da Hoechst e um guia para o professor.
> [...]
> Elizabeth Serra (ES): A Ciranda é importante porque depois dela é que o governo criou o Programa Nacional Sala de Leitura.
> [...]
> LS: Quando a Ciranda ia acabar, tentamos convencer o governo de que deveria mantê-la. Não aceitaram a ideia. Deixaram passar uns dois anos e fizeram a Sala de Leitura. Era a mesma coisa, só que com muitos mais livros.
> ES: Depois de Sala de Leitura o programa passou a ser chamado de Biblioteca na Escola. Quando eu estava no Proler, sugerimos a mudança de nome para implantar a palavra biblioteca no imaginário da criançada.
> JUNQUEIRA: E aí depois teve a coleçãozinha de livros que podia ser levada para casa.
> LS: A primeira coleção fomos nós que selecionamos. Era muito boa. Depois veio uma coleçãozinha horrenda, capa colorida, mas sem nenhuma ilustração. Inventei que eles criaram uma categoria: o livro para pobre. O PT acabou com isso (JUNQUEIRA, 2008, p. xiv; xv).

Tanto os programas e projetos da década de 1980 quanto o PNBE até 1999 utilizavam como critério de distribuição de livros às bibliotecas o número de matrículas. No ano seguinte, passou-se a especificar por categorias como, por

---

[53] Disponível em: http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html. Acesso em: 11/01/2015.

[54] De acordo com Fernandes e Cordeiro (2012, p. 321) por meio do "Literatura em minha casa" "foram distribuídas coleções com cinco títulos de temática diversificada para que fossem entregues aos alunos. O objetivo principal era que o aluno pudesse compartilhar as obras com a família".

exemplo, livros destinados à formação da/o professora/or de 1ª a 4ª séries[55] do ensino fundamental (ano 2000), séries determinadas como 4ª e 8ª (ano 2001 e 2002), Educação de Jovens e Adultas/os (ano 2003), etc. (BERENBLUM, PAIVA, 2006; FNDE, 2012). A partir de 2010 ficaram estabelecidos, por meio do Decreto nº 7.084/2010, os níveis e modalidades a serem atendidos ano a ano:

> Art. 8º [...]
> §2º O processo de avaliação, seleção e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica visando a garantir ciclos regulares bienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis e modalidade da educação básica:
> I – educação infantil, 1º ao 5º ano do ensino fundamental e educação de jovens e adultos;
> II – 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2010a).

A distribuição a seguir é resultado de coleta de dados do site do FNDE e pesquisas sobre o PNBE e será, para melhor organização da leitura, disposta em partes. Ressalta-se que embora ao término do presente estudo o site do FNDE tenha disponibilizado o histórico do Programa até o ano de 2013, a opção foi de delimitar os dados até o ano de 2012, restringindo para posterior análise de 2013 em diante apenas as edições do PNBE voltadas para a diversidade.

---

[55] Sempre que necessário para a contextualização histórica será utilizado neste texto a nomenclatura de “séries” e não “anos” do ensino fundamental, como era no período da produção dos documentos aqui analisados.

ANO	QUANTIDADE	TIPO DE OBRA(S)	CATEGORIA
PNBE 1998	215 títulos	Clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica e um Atlas Histórico Brasil 500 Anos.	Bibliotecas de escolas de 5ª à 8ª séries
PNBE 1999	109 títulos	Literatura infantil e juvenil (sendo quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, acondicionadas em uma caixa-estante, em formato de escola)	Bibliotecas de escolas de 1ª à 4ª séries
PNBE 2000	1 acervo	Acervo composto de materiais didático-pedagógicos: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1ª a 8ª séries; Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, a Ética e Cidadania no Convívio Escolar – Uma Proposta de Trabalho; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI; Referencial Nacional para a Educação Indígena e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; *edições das revistas *Nova escola* e *Ciência hoje das crianças*, além do manual de utilização do acervo do PNBE/1999, intitulado *Histórias e histórias*.	Docentes do ensino fundamental, das escolas públicas participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação
PNBE 2001[56]	1 acervo	O acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral.	Estudantes de 4ª e 5ª séries Ação: “Literatura em minha Casa”
PNBE 2002	1 acervo Ação: “Literatura em minha Casa”	O acervo foi composto de oito coleções de diferentes editoras, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral.	Estudantes de 4ª série Bibliotecas de escolas de 4ª série

QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO DO PNBE POR ANO (1)
FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico. Acesso em 21/08/2012.
NOTA: *Estas últimas informações não foram fornecidas pelo site e sim por Oliveira, L. L. (2008, p. 35).

Considerando que esse demonstrativo, bem como os que virão a seguir, indicam apenas os dados oficiais disponibilizados no site do FNDE, para acessar informações mais detalhadas no que se refere a elementos relacionados ao público beneficiado, à transparência dos gastos e à estrutura dos editais foi necessário recorrer a outros estudos, sobretudo à pesquisa de Oliveira, L. L., (2008) que analisou as seis primeiras edições do PNBE e identificou resultados bastante graves do ponto de vista do gasto público em relação aos benefícios do Programa. A opção a seguir é de apresentar alguns desses resultados no sentido de demonstrar o quão

[56] Assim informa o site do FNDE: “Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca”. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico. Acesso em: 11/01/2015.

complexa tem sido a execução de um programa em nível nacional como é o caso do PNBE, e que movimenta anualmente milhões de reais.

Em 1998, primeiro ano de execução do PNBE, as escolas que receberam os livros foram aquelas indicadas pelo Censo Escolar de 1996 com mais de 500 estudantes e que tivessem o ensino fundamental completo (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 25). Fernandes (2007) complementa que nos "municípios em que não havia nenhuma escola que atendesse esse critério, foi considerada a de maior número de alunos" (FERNANDES, 2007, p. 63). De acordo com Oliveira, L. L. (2008), as obras do primeiro acervo não foram inscritas pelas editoras, como já acontecia no PNLD.

Fernandes (2007) e Oliveira, L. L. (2008) afirmam que essa seleção causou bastante estranhamento em função da composição desse acervo de 215 títulos a ser destinado para bibliotecas de escolas públicas do ensino fundamental, pois apenas dois autores eram "canônicos" da literatura infanto-juvenil: Vinicius de Moraes e Monteiro Lobato. Os demais, além de não terem obras relacionadas à literatura infanto-juvenil, "tampouco são de fácil leitura para o público em questão (ensino fundamental)" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 27).

Contudo, o mais grave do ponto de vista da transparência no trato com o dinheiro público teve a ver com a relação entre os títulos selecionados e as pessoas indicadas para a seleção, conforme constatou Fernandes (2007, p. 64-65):

> [...] participam 26 editoras, número que pode ser considerado reduzido em relação à quantidade de títulos; figuram somente autores brasileiros, assegurando e aquecendo o mercado nacional; incluem-se obras de pessoas ligadas ou pertencentes à comissão, como é o caso de *Memória e Sociedade*, de Ecléa Bosi (esposa de Alfredo Bosi), *As Razões do Iluminismo*, de Sérgio Paulo Rounet (no caso dessa obra, o estranhamento é ainda maior dada a especificidade do assunto e o fato de que não há a disciplina de ensino fundamental [nota de rodapé 41]) e *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles (ambos membros da comissão) e várias obras acadêmicas que exigem um elevado grau de entendimento (destaques meus).

Outros elementos são graves indícios da falta de administração, planejamento e avaliação prévia do impacto de uma política educacional dessa dimensão: somente depois da distribuição dos livros, por meio de pesquisas e informações de que várias escolas não estavam utilizando os acervos, em 2001 (três anos depois da distribuição dos acervos), foi elaborado o **Guia do livronauta** (BRASIL, 2001a), com sugestões para uso dos livros e do melhor aproveitamento dos espaços das bibliotecas. Foram ao todo, de acordo com Oliveira, L. L., (2008, p. 28), 23 mil

exemplares desse material que foi produzido pela Organização Não Governamental Centro de Educação e Comunicação para o Desenvolvimento Humano (CECIP). Mesmo assim, os acervos continuaram sendo pouco utilizados, ou seja, 23 mil guias impressos por uma instituição externa ao MEC e ao FNDE tiveram pouca eficácia na sua função que era de “corrigir” os problemas dos acervos.

Além disso, na análise de Oliveira, L. L., (2008), que considerou as seis primeiras edições do Programa, “a de 1998 teve o maior valor médio por exemplar, o segundo menor número de escolas beneficiadas e a menor quantidade de livros comprados” (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 115). E o autor aponta ainda que houve falhas graves no Relatório de Atividades de 1998, com números apresentados no demonstrativo que não conferiam, bem como a omissão de gastos, os maiores inclusive.

No ano de 1999, considerado uma complementação do PNBE 1998, 36 mil escolas de 1ª a 4ª séries, com no mínimo 150 estudantes (de acordo com o Censo Escolar/1998), receberam os livros. E segundo Fernandes (2007), por mais que as propagandas e documentos oficiais anunciassem que nenhum município brasileiro havia sido excluído (já que o município cujas escolas não atendessem aos critérios, receberia a escola com maior número de estudantes), a verdade é que os estabelecimentos de ensino que já tinham sido contemplados com acervos do ano anterior e municípios com escolas pequenas não receberam os acervos do PNBE 1999. Foram, portanto, 35% menos de estudantes beneficiadas/os em relação ao ano anterior. Foram 3.934 mil exemplares sob um custo de R$ 24.727.214,00 (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 29).

Dessa vez a seleção ficou a cargo da FNLIJ e da Secretaria de Educação Especial (Seesp), sendo que esta última foi responsável pela escolha de quatro obras do acervo que eram voltadas a crianças com necessidades especiais. A FNLIJ desenvolveu a seleção apenas sobre obras já avaliadas pela própria instituição por meio do selo “Altamente Recomendadas e Premiadas”. Essa seleção deveria também corresponder a uma das “variedades de gêneros, temas, escritores e ilustradores” (OLIVIERA, 2008, p. 30). Embora haja uma aparente transparência, já que os pareceres de avaliação das obras estivessem disponíveis no site da Fundação no período da pesquisa de Fernandes (2007), a autora questiona a localização geográfica das/os pareceristas, que são em maioria absoluta do Rio de

Janeiro (10 ao todo; MG: 2; SP, DF, RS, GO e ES: 1), além de não haver explicitação dos critérios da FNLIJ para avaliação de obras de qualidade, apenas a indicação que a qualidade das obras foi avaliada em seu conjunto: texto, imagem e projeto gráfico. Isso suscita outra pergunta de Fernandes: "o que seria considerado qualidade de texto, imagem e projeto gráfico pela FNLIJ? O leitor paciente pode encontrar a resposta na leitura dos comentários sobre as obras" (FERNANDES, 2007, p. 67). A autora questiona ainda uma possível extrapolação dos critérios no caso de obras que contemplaram os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deixando, na sua opinião, "transparecer que, mesmo ancorado em critérios indicadores da preocupação estética com a qualidade do livro, a escolha dos livros no final do milênio ainda continua subordinada às diretrizes curriculares do Ministério da Educação" (FERNANDES, 2007, p. 67). Esta última observação da autora será retomada no CAPÍTULO 4. Fátima de Oliveira Ferlete e Fernandes (2011) em análise do tema escola no acervo do PNBE 1999 apresentam "uma particularidade": o fato de não haver uma padronização no projeto gráfico dos livros a serem adquiridos pelo Programa. Assim, "este acervo foi adquirido pelo governo da maneira como as editoras lançaram esses livros no mercado, por isso, as datas de publicação não são necessariamente de 1999" (FERLETE; FERNANDES, 2011, p. 338).

Outro elemento refere-se à logística adotada a fim de garantir a conservação e durabilidade das obras no envio delas às escolas: a alternativa foi desenvolver uma caixa-estante, em papelão de alta resistência, no formato "de escola". Oliveira, L. L. (2008) defende que essa foi uma solução paliativa já que por mais resistente que fosse a caixa, a durabilidade do seu material era limitada, além do peso, já que todos os livros foram acondicionados nesta caixa.

Ainda com relação ao PNBE 1999, o FNDE encomendou à Fundação Prefeito Faria Lima[57] o desenvolvimento de um "software e dois manuais – um básico e um pedagógico para orientar quanto à utilização dos acervos pelas escolas" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 33-34). O autor avalia que o PNBE 1999 apresentou melhoras em relação ao anterior no que se refere às obras adequadas ao público pretendido, mas

---

[57] Assim informa o site da Fundação Prefeito Faria Lima – Cepam: "O Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (Cepam) é uma fundação do governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, que apoia os municípios no aprimoramento da gestão e no desenvolvimento de políticas públicas". Disponível em: http://www.cepam.org/institucional/quem-somos.aspx. Acesso em: 11/01/2015.

que persistiram “problemas de ordem estrutural, considerando o escasso número de escolas que dispõe de bibliotecas e até de computadores para a utilização do material preparado para o gerenciamento da biblioteca” (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 34).

Como indicado no QUADRO 5, no ano de 2000 não houve distribuição de acervos para as bibliotecas escolares pois o MEC promoveu a distribuição de publicações voltadas a formação de professoras/es. Além de materiais de formação continuada, duas revistas com os seguintes números: *Nova escola*, da “fundação Victor Civita: 1.532.180 exemplares, em dez edições [...], totalizando R$ 1.976.512,00” (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 35); e *Ciência hoje para crianças*, “da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC): 2.034.571 exemplares, em onze edições [...], totalizando R$ 2.136.300,00” (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 36).

Além disso, Oliveira, L. L. (2008) analisa que a produção do **Histórias e história: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 99: literatura infanto-juvenil** (BRASIL, 2001b), um manual composto de 111 livros para auxiliar na utilização do acervo do PNBE/1999 chegou às escolas um ano após o acervo. Marisa Lajolo foi a autora convidada e ficou responsável pela coordenação de uma equipe com 10 pesquisadoras/es de diversas regiões do Brasil e uma das críticas apontadas por Oliveira, L. L. (2008) diz respeito à fragmentação da produção do material, já que foram poucas as reuniões presenciais para discussão dos textos, além de serem muitas/os autoras/es envolvidas/os. Da mesma forma, em 2003 o Tribunal de Contas da União avaliou que essa publicação, bem como de outros manuais de apoio aos acervos, foram inadequadas por ter ficado pendente sua implementação. Em análise do material disponibilizado na internet[58], também pude verificar mais um aspecto negativo: a edição não foi revisada, o que gerou grande perda da qualidade do texto. Não foi possível verificar se a edição impressa possui revisão. Se esse documento foi produzido com tal baixa qualidade, estaremos diante, mais uma vez, da inadequação do gasto público envolvendo a publicação de um material do PNBE. Um trecho, que apresenta o objetivo do guia, exemplifica alguns dos problemas:

---

[58] Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002593.pdf. Acesso em: 26/12/2014.

> *E foi por acreditar nisso que instituimos o **Programs** Nacional **Biblioteca Ja Escola** — **PNBE** —, que levou belíssimo acervo da literatura infantil e juvenil às escolas públicas brasileiras e que agora entrega aos professores este Guia que, antes de ser modelo a reproduzir, é material a ser construido por toda a comunidade escolar. E, em consonância com os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, o Programa Nacional Biblioteca Ja Escola reafirma nossa convicção de que a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes necessários para o exercicio da cidadania, direito inalienável de todos* (BRASIL, 2001b, s/p, destaques do documento).

Diferentemente dos anos anteriores, em 2001 a distribuição obedeceu outro critério: atender diretamente as/os estudantes de 4ª e 5ª séries, por meio da distribuição de acervos pessoais. Segundo o FNDE, a “ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca”[59].

Para Paiva e Berenblum (2006) a mudança no formato de distribuição de livros, que passou a especificar determinadas/os estudantes, prejudicou o acervo coletivo, já que a cada ano um seguimento (série/ano, nível ou modalidade) foi atendido e outros foram desassistidos. As autoras vão mais além pois defendem que essa mudança debilitou a biblioteca, “lugar em que se promove a sociabilidade, mas principalmente a *democratização do conhecimento*” (PAIVA; BERENBLUM, 2006, p, 12, destaques das autoras).

Foram destinados R$ 55,71 milhões para essa edição. Um elemento de destaque nesse ano foi o fato de esse montante ter ultrapassado

> [...] a duplicação de 1998/1999 e a triplicação de 2000 dos numerários orçamentários. [...] É interessante observar que, se, por um lado, aumenta o número de escolas beneficiadas, por outro, já que o novo critério de atendimento contempla somente alunos de 4ª e 5ª séries, o número de alunos atendidos diminuiu, aumentando-se significativamente os recursos empregados (FERNANDES, 2007, p. 68-69).

Uma comissão técnica foi instituída com uma representante do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), uma representante da FNLIJ, um representante da Associação de Leitura do Brasil (ABL) e quatro técnicas/os especialistas na área de leitura, literatura e educação (FERNANDES,

[59] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico. Acesso em: 11/01/2015.

2007; OLIVEIRA, L. L., 2008). O trabalho dessa comissão foi presidido pela secretária de educação fundamental e coordenado pela Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (Comdipe).

As editoras interessadas em participar deveriam apresentar obras que privilegiassem todas as categorias: 1º volume com uma obra de poesia de autoria brasileira; 2º volume com uma obra de contos de autoria brasileira, ou uma antologia de contistas; 3º volume com uma novela de autoria brasileira; 4º volume com uma obra clássica da literatura universal, traduzida ou adaptada; 5º volume com uma peça teatral ou obra ou antologia de textos de tradição popular (OLIVEIRA, L. L., 2008; FNDE). O autor questiona o curto prazo para as editoras preparem as coleções, já que o edital de convocação foi publicado em 29/08/2001 e o prazo de entrega era 29/10/2001. Portanto, fica evidente que "conceber um projeto editorial desse porte, em prazo tão curto, não é tarefa simples. Apenas as grandes editoras têm condições físicas e financeiras para a empreitada" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 122).

Assim, concordando com o autor, a seleção do PNBE 2001 privilegiou "determinados tipos de empresa da indústria editorial, que, no Brasil, são pouquíssimas" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 123), já que na época apenas 10% das editoras eram avaliadas como grande: Ática/Scipione, FTD, Saraiva, Moderna, Record, Companhia das Letras, Siciliano, Rocco, Nova Fronteira e Ediouro, sendo que dessas, seis tiveram suas coleções selecionadas (além da editora Objetiva que, desde 2005, é também sócia da Nova Fronteira) (OLIVEIRA, L. L., 2008). Dessa maneira, houve explícita "falta de diversidade regional literária" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 42). Além disso, Fernandes (2007) ressalta que essas editoras priorizaram nomes já consagrados na literatura adulta e/ou infantil. "Ou seja, os autores de prestígio reinam absolutos, inclusive sobre o critério de diversidade" (FERNANDES, 2007, p. 71).

Para Fernandes (2007) e Oliveira, L. L. (2008) todos os passos do processo desde o edital até a entrega das coleções às escolas apresentaram graves problemas, a saber, as fases: do ponto de vista de especificações do edital (formação das coleções); das especificações técnicas mínimas (do formato ao acabamento, a tipologia e o acabamento das coleções); dos critérios de avaliação e seleção das coleções; da triagem das coleções, titularidade e multas; bem como da formação dos preços.

Além disso, a investigação de Regina Janiaki Copes (2007) identificou problemas relacionados ao baixo impacto da ação “Literatura em minha casa”. Sua pesquisa foi realizada em escolas estaduais e municipais de Ponta Grossa – PR, sobre “as relações entre o proposto pelo projeto [Literatura em minha casa] e o que foi efetivado na prática” (COPES, 2007, p. vi). Utilizando como metodologia análise documental e entrevistas com gestoras/es, pedagogas/os, professoras/es e responsáveis pelas bibliotecas escolares da cidade, os resultados apurados evidenciaram que:

> a) a maioria dos gestores escolares desconhecia os programas, os projetos e as campanhas de incentivo à leitura emanados do Governo Federal; b) os livros não chegaram às escolas da forma como estava proposto nos documentos oficiais oriundos dos órgãos governamentais; c) os alunos não receberam os kits conforme o prescrito no projeto; d) em algumas escolas, tanto nas estaduais quanto nas municipais, há um resíduo de volumes nas estantes das bibliotecas e nas salas de leitura e; e) as escolas receberam uma quantidade de kits muito aquém da demanda de matrículas. Pelas informações dos sujeitos, constatou-se um certo distanciamento entre as intenções manifestadas nos documentos e os resultados da proposta implementada nas escolas. O projeto não ganhou visibilidade nem dentro das escolas, nem na comunidade (COPES, 2007, p. vi).

Com os mesmos problemas e falhas apontados na edição de 2001, sobre a edição do PNBE 2002 mais uma vez é possível notar a relação dos curtos prazos (novamente dois meses entre a publicação do edital e a avaliação das coleções) com “o favorecimento de parcela da indústria editorial brasileira” (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 141). Dentre as editoras contempladas, quatro delas tiveram suas coleções também selecionadas no PNBE 2001 (Ática, Companhia das Letras, Nova Fronteira, Objetiva e Record). As demais foram: Bertrand Brasil, Global e Martins Fontes.

Foram ao todo 4.216.576 coleções (21.082.880 exemplares de livros) a um custo de R$ 19.633.632,00, sendo que em cada uma das oito coleções constavam cinco volumes, os mesmos da edição anterior. Para compor a comissão de avaliação e seleção das coleções, das instituições escolhidas no ano anterior houve apenas o acréscimo de oito representantes do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler. Embora o edital tenha destacado, pela primeira vez desde 1998, a importância da leitura, não há especificações sobre a responsabilidade da efetiva distribuição dos livros às crianças, já que o texto do documento deixa vaga a ideia (OLIVEIRA, L. L., 2008).

ANO	QUANTIDADE	TIPO DE OBRA(S)	CATEGORIA
PNBE 2003	1 coleção Ação: “Literatura em minha Casa”	Uma coleção composta por cinco volumes de obras de literatura e de informação.	Cada estudante matriculada/o na 4ª série
	10 coleções Ação: “Literatura em minha Casa”	Coleções compostas por cinco volumes de obras de literatura e de informação.	Cada uma das escolas públicas, com mais de dez estudantes, que ofereceu a 4ª série no ano letivo de 2004.
	1 coleção Ação: “Literatura em minha Casa”	Coleção composta por quatro volumes de obras de literatura e de informação	Cada estudante matriculada/o na 8ª série do ensino fundamental das escolas públicas.
	10 coleções Ação: “Literatura em minha Casa”	Coleções compostas por quatro volumes de obras de literatura e de informação.	Cada uma das escolas públicas, com mais de dez estudantes, que ofereceu a 8ª série no ano letivo de 2004.
	1 coleção Ação: “Palavras da Gente”	Coleção específica para jovens e adultos composta por seis volumes de obras de literatura e de informação.	Cada estudante da última série ou equivalente do curso presencial de educação de jovens e adultos do ensino fundamental.
	4 coleções Ação: “Palavras da Gente”	Coleções específicas para jovens e adultos compostas por seis volumes de obras de literatura e de informação.	Cada uma das escolas públicas com mais de quatro estudantes na última série ou equivalente do curso presencial de educação de jovens e adultos do ensino fundamental.
	154 livros de 114 títulos diferentes das 24 coleções do acervo das ações Literatura em minha Casa e Palavra da Gente. Ação: “Casa da Leitura[60]”	Distribuição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município.	Bibliotecas públicas ou outros lugares apropriados para leitura.
PNBE 2003	2 livros Ação: “Biblioteca do Professor”	Os livros foram escolhidos via internet pelas/os professoras/es, a partir de uma lista de 144 títulos da Biblioteca Escolar, contendo livros de ficção e de não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil.	Cada professora/or da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.
	Acervos contendo 144 títulos Ação: “Biblioteca do Professor”	De ficção e não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil. Os títulos foram os mesmos distribuídos no PNBE 1998, à exceção dos títulos de domínio público. Em 2003, foram incluídos no PNBE livros paradidáticos[61] da coleção Literatura em Minha Casa (PNBE 2001 e 2002), composta por 70 títulos.	Para as 20 mil escolas com maior número de estudantes de 5ª a 8ª série

QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DO PNBE POR ANO (2)
FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico. Acesso em 21/08/2012.

---

[60] Segundo o informa o site do FNDE: “Os livros foram entregues nas prefeituras municipais, a quem coube dinamizar os acervos, seja em bibliotecas públicas ou outro lugar apropriado à sua utilização, estabelecendo, inclusive, parcerias com as escolas do município para a realização de atividades voltadas ao incentivo e à prática da leitura. Essa iniciativa permitiu que parte da população brasileira, excluída do acesso à leitura, pudesse contar com uma biblioteca itinerante. Beneficiou, principalmente, a população pobre das pequenas cidades e bairros de periferia de grandes e médias cidades”. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico. Acesso em 11/01/2015.

[61] “O Instituto Benjamin Constant (IBC) encaminhou a todos os CAPs, em meio ótico, a transcrição dos livros para impressão em Braille”. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico. Acesso em 21/08/2012.

No ano de 2003 ocorreu uma importante mudança na gestão governamental, já que assumia outro Presidente da República (Luís Inácio Lula da Silva). Contudo, as mudanças no perfil do PNBE desse ano não têm relação com as alterações de gestão, já que os recursos destinados ao Programa haviam sido aprovados na gestão anterior.

Um momento importante informado por Fernandes (2007) foi a realização, por parte da FNLIJ, do Seminário do 4º Salão do Livro para Crianças e Jovens, intitulado "PNBE: direito de ler literatura", com o objetivo de estimular discussões sobre a manutenção do Programa e encaminhar os seus resultados à Presidência da República. Durante o evento, a Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ) divulgou uma carta endereçada ao Presidente Lula, "com a visão da associação sobre o PNBE, reivindicando, principalmente, a descentralização dos polos de decisão e a diversificação da oferta de livros, ou seja, a ampliação do número de escritores" (FERNANDES, 2007, p. 74).

Ao todo, foram 18 milhões de estudantes atendidas/os contra 3,8 milhões do ano anterior. Cinco ações compuseram o PNBE desse ano:

- "Literatura em minha casa": obedecendo aos mesmos critérios dos anos anteriores com incluindo o prazo de dois meses para a apresentação das coleções.

- "Palavra da gente": a única diferença em relação ao "Literatura em minha casa" desse ano foi o número de páginas de cada um dos livros das quatro coleções: entre 336 a 352 páginas ao invés de 304 a 320, indicadas para a 4ª e 8ª séries. O fato de cada volume dever conter individualmente no mínimo 48 páginas tanto para as coleções de EJA quanto para as de 4ª série (para a 8ª série foi exigido um mínimo de 64), tornou-se, segundo Oliveira, L. L. (2008), mais difícil ainda para uma pequena empresa participar da licitação. "Para participar do PNBE/2003 era de fato preciso ter um catálogo bastante completo que permitisse ter autores e obras para compor coleções com todas as categorias exigidas no edital" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 50), embora esse tenha sido o primeiro ano que foi permitido a participação de consórcios, o que, de certa forma favoreceu mais ainda as grandes editoras que puderam participar duplamente do processo de seleção:

> Desse conjunto de empresas editorais, vale lembrar que Ática/Scipione faz parte do mesmo grupo; a Newtec nos parece uma associação da L&PM com a Ática; a Salamandra pertence ao grupo Santillana (dono da editora

> Moderna); a Nova Fronteira é do mesmo grupo da editora Objetiva; a Quinteto faz parte do grupo marista que administra a FTD; a Record, a Bertrand e a José Olympio fazem parte do mesmo grupo, ou seja, o número é reduzido para menos de dez editoras, sendo que grande parte delas é a que sempre vence as licitações e fornece ao governo federal (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 161-162).

- "Casa da leitura": ação instituída seis meses após a seleção das demais ações. Foram atendidos 3.659 municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor ou igual a 0,751 que receberam, para a formação de minibibliotecas itinerantes, 41.608 mil acervos das coleções "Literatura em minha casa" e "Palavra da gente". Oliveira, L. L. (2008) verifica que os números apresentados pelo site do FNDE no momento de sua pesquisa não conferem com os apresentados pelo Relatório de atividades de 2003 que arredondou para mais tanto a quantidade de livros distribuídos quanto o valor total da aquisição. A principal crítica a respeito dessa ação é que ela foi uma ação isolada, sem continuidade por parte do MEC, nem mesmo pela ampliação dos acervos. Além do que, para Oliveira, L. L. (2008, p. 160), parece "inválida a proposta de montar bibliotecas itinerantes com livros que, de certa forma, já estão circulando na comunidade".

- "Biblioteca escolar" e "Biblioteca do professor": um elemento de destaque nessa ação diz respeito ao fato de que parte do acervo das duas ações foi o mesmo distribuído em 1998. E, mais uma vez, os valores apresentados pelo site do FNDE e o Relatório daquele ano não coincidiram, dessa vez sendo que Relatório indicou valor menor que o site.

Em função do número de público atendido, o PNBE 2003 foi o mais caro até então, mas da mesma forma que os anos anteriores os problemas relacionados aos vagos critérios de seleção e de avaliação continuaram. "Eles permitem que os acervos sejam compostos de obras que não atendem ou não são adequadas ao público pretendido" (OLIVEIRA, L. L., 2008, p. 163).

Outro fator também apontado por esse autor e confirmado em pesquisa no **Relatório de Monitoramento: Programa Nacional Biblioteca da Escola**, do Tribunal de Contas da União (BRASIL; TCU, 2006) retoma edições anteriores e também trata dessa edição: dados do Censo 2003 "demonstram haver ainda grandes desigualdades regionais quanto ao percentual de escolas públicas, tanto rurais quanto urbanas, que possuem biblioteca" (BRASIL; TCU, 2006, p. 29), além do que "a situação constatada pela auditoria em 2001 foi de que o PNBE vinha

privilegiando escolas maiores e excluindo grande parte das escolas rurais do acesso aos acervos distribuídos" (BRASIL; TCU, 2006, p. 29).

Com resultados fornecidos principalmente por Oliveira, L. L. (2008) e Fernandes (2007) foi possível verificar nas primeiras edições do PNBE a complexidade do processo que vai desde a elaboração, passando pela execução e, sobretudo, pela recepção e efetiva aplicabilidade dos objetivos do Programa. Tais resultados fortalecem o argumento aqui defendido sobre a baixa transparência nos critérios de seleção das obras e, além disso, forneceu maiores subsídios para a interpretação desse Programa do ponto de vista da importância de uma política educacional de baixo impacto.

ANO	QUANTIDADE	TIPO DE OBRA(S)	CATEGORIA
PNBE 2004	"Foi dada continuidade às ações do PNBE 2003" (FNDE, 2012).		
PNBE 2005	1 acervo 3 acervos 5 acervos respectiva-mente de acordo com o porte das escolas	As coleções foram compostas por obras de diferentes gêneros e tipos de texto: poesias, quadras, parlendas e cantigas; contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas; novelas (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor); livros de imagens.	Escolas com até 150 estudantes receberam um acervo composto por 20 títulos; escolas com 151 a 700 estudantes, três acervos compostos por 20 títulos cada um; e escolas com mais de 700 estudantes, cinco acervos, também compostos por 20 títulos cada um.
	Não se especificou a quantidade	Coleção "Clássicos da Literatura em Libras" – a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em CD ROM.	Esta informação foi fornecida pela pesquisa de Fernanda Cristina de Souza (2009, p. 690): "escolas de 1ª a 4ª série que cadastraram no Censo Escolar o atendimento de alunos surdos".
PNBE 2006	1 acervo, variando a quantidade de livros de acordo com o porte das escolas	Poesia, conto, crônica, romance	Escolas com até 150 estudantes receberam um acervo com 75 títulos; escolas com 151 a 300 estudantes receberam um acervo com 150 títulos; e escolas acima de 300 estudantes receberam 225 títulos.
PNBE 2007	"Não existiu uma versão do programa 'PNBE 2007'" (FNDE, 2012).		

QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DO PNBE POR ANO (3)
FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico. Acesso em: 11/01/2015.

A partir de 2004, este estudo apresentará os resultados de análises sobre o PNBE presentes em pesquisas institucionais, teses e dissertações. Ressalta-se que não será possível a apresentação de resultados nos mesmos moldes que as pesquisas de Oliveira, L. L. (2008) e Fernandes (2007) e nem sobre todas as edições seguintes do PNBE, já que grande parte dos estudos encontrados a partir de 2004 priorizou investigações sobre acervos de determinados anos.

São poucas as informações obtidas sobre o PNBE 2004. Inclusive os dados estatísticos relacionados a esse ano não estão disponíveis no site do FNDE. Constam apenas no Relatório de Monitoramento do Tribunal de Contas da União: a principal é que o TCU identificou problemas relacionados à acessibilidade dos acervos do PNBE. Conforme indica o QUADRO 7, a edição desse ano reproduziu o modelo de distribuição de 2003 e, assim, apenas estudantes de 4ª e 8ª séries (e EJA) receberam os acervos. Isso desencadeou estratégias por parte das/os gestoras/es de algumas escolas:

> Em algumas escolas visitadas, os diretores e professores decidiram, por conta própria, 'quebrar' os kits que deveriam ser entregues apenas aos alunos da 4ª série, repassando exemplares também para alunos da 5ª série [...]. Em outras escolas, onde faltaram kits para os alunos da 4ª série, estes também foram abertos e cada aluno recebeu quatro livros [...] (BRASIL; TCU, 2006, p. 66).

Sobre o PNBE 2005, no site do FNDE consta a informação de que todas as escolas públicas do Brasil com oferta de anos iniciais do ensino fundamental foram beneficiadas com o Programa:

> A partir de 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) retomou o foco de atendimento aos alunos nas escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas. Nesse mesmo ano, atingiu-se a universalização para cada etapa de atendimento, sendo beneficiadas todas as 136.389 escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, com pelo menos um acervo composto de 20 títulos diferentes[62].

[62] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico. Acesso em: 20/06/2014.

Com um investimento de R$ 47.268.337,00, foram beneficiadas/os 16.990.819 estudantes por meio da distribuição de 5.918.966 livros inseridos em 306.078 acervos (FNDE)[63]. Além disso, informa o FNDE:

> Incluem-se nos dados os valores referentes ao atendimento, em todo o país, com a coleção Clássicos da Literatura em Libras em CD-ROM's. No âmbito desta ação, foram beneficiados 36.616 alunos, em 8.315 escolas. O financiamento, em aquisição e distribuição, totalizou R$ 686.000,00.

Marques (2013) identificou uma refinação nos critérios de seleção, ao exigir que os acervos sejam compostos de obras de circulação no mercado, o que favoreceu o aumento da qualidade do material gráfico. Essa alteração aconteceu, segundo a autora, "visando à qualidade e à diversidade das obras, e não à homogeneidade e à padronização dos aspectos materiais dos acervos, como manter o mesmo tipo de papel, gramatura e esquemas similares de cores e imagens" (MARQUES, 2013, p. 31).

Também nesse ano a avaliação das obras que compõem os acervos passou a ser realizada por universidades públicas num processo analisado por Paiva (2010) como descentralizador. Em 2005 tal avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e excepcionalmente nessa edição constou de duas etapas. A primeira etapa consistia na avaliação por parte de uma equipe de especialistas em literatura infantil dos quais, segundo Andrade e Corrêa (2009, s/p), encontravam-se "ainda longe da escola, mas ocupavam naquele momento o lugar de representantes legítimos com competência para poder julgar o que se quer para a escola, vindo diretamente da universidade". A segunda etapa foi realizada por professoras/es das escolas, conforme preceituava o edital do PNBE 2005[64]:

---

[63] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores. Acesso em: 25/06/2014.

[64] Embora no site do FNDE conste o edital de convocação do PNBE 2005, o mesmo não se encontra disponível no Diário Oficial da União. Inclusive, uma curiosidade apresenta-se no edital publicado no site do FNDE: não há data de publicação, nem o número do edital. Posteriormente em nova busca no site do Diário Oficial da União foi possível encontrar no DOU do dia 11/02/2005 (Seção 3, p. 21) apenas uma publicação intitulada "Aviso de Alteração", que informava: "O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE/MEC, faz saber aos titulares de direito autoral e a quem mais possa interessar, que o Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e Seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/2005, foi alterado e a Errata estará à disposição no site www.fnde.gov.br. Processo nº 23034.039576/2004-15". Novamente em busca no site do FNDE foi possível encontrar duas erratas sem data, mas nenhuma mencionando os dados do edital de convocação no DOU.

> Serão disponibilizadas às escolas Informações sobre os acervos selecionados. Os professores, em consenso, e com base na análise das informações sobre as obras, escolherão o acervo mais adequado à proposta de formação de leitores, desenvolvida pela escola. Após a escolha, ficará a cargo do diretor da escola o preenchimento e encaminhamento do formulário específico ao FNDE, via Internet ou correio (PNBE 2005, p. 6).

No entanto, para Andrade e Corrêa (2009) essa estratégia não obteve os resultados esperados em função de problemas de ordem operacional, como já informado anteriormente.

Já para Fabrícia Vellasquez Paiva (2008), cuja pesquisa desenvolvida “teve como objetivo descrever e analisar os textos – orais e escritos – produzidos por professores e por especialistas, focando, como objeto, a formação do leitor pela literatura, e, mais especificamente, pela poesia” (PAIVA, F. B., 2008), os resultados foram positivos. Seu estudo, um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida pela UFRJ sobre o PNBE constatou, dentre outros resultados:

> Especialistas e professores, em nossa concepção, tiveram voz e vez nos processos de escolha, de forma a serem não apenas atendidos quanto às suas preferências, mas, sobretudo, a serem ouvidos em relação à composição final do acervo (PAIVA, F. B, 2008, p. 194).

Por outro lado, a pesquisa de Daniela Freitas Brito Montuani (2012) [65] complementou o resultado de Andrade e Corrêa (2009). Em sua investigação sobre o PNBE 2005 na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a autora constatou que das 148 escolas do corpus da pesquisa, 35% dos entrevistados não souberam responder sobre a participação de sua escola no processo de escolhas dos acervos.

> Dentre os motivos [...] destacam-se os que tiveram algum tipo de dificuldade em relação à tecnologia utilizada para fazer a escolha (acesso ao site, problemas na internet da escola, não souberam fazer a escolha). Houve, também, um número considerável de auxiliares (11%) que declaram a falta de conhecimento desse processo, além daqueles que optaram por não escolher (15%). Entre as quatro escolas que se inserem nessa última categoria, uma ressaltou que não o fez por não ter experiências positivas em anos anteriores com a escolha do PNLD, citando que o governo não enviou os livros que foram escolhidos pela escola nesse Programa (MONTUANI, 2012, p. 88-89).

---

[65] Os resultados de Montuani (2012) originam-se de sua pesquisa de mestrado: Montuani (2009).

Outro diferencial dessa edição do PNBE, e interpretado como positivo pelos estudos que o analisaram, foi o fato de o MEC não exigir das editoras a elaboração e a edição de coleções específicas, o que limitava o número de editoras participantes do processo. Acrescenta-se, no entanto, a necessidade de uma melhor explicitação dos critérios dos editais a partir de 2005 já que eles passaram a apresentar “três subitens avaliativos, a saber: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 322).

Fernandes e Cordeiro (2012) analisaram as diferenças de conteúdo em relação à forma de apresentação dos critérios de seleção dos editais a partir de 2005 no tocante a um texto introdutório antes da apresentação dos critérios de seleção que versasse sobre a importância do acesso à literatura desde os primeiros anos de escolaridade. Para as autoras, um texto introdutório com tais características é “necessário, por ser o momento em que o edital aborda qual a necessidade de oferecer literatura aos alunos de escolas públicas” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 322). Elas observaram que apenas nos anos de 2008 e 2011 houve textos introdutórios aos critérios.

Conforme indica o FNDE, o PNBE 2006 distribuiu 7.233.075 livros em 96.440 acervos (três acervos diferentes com 75 títulos cada) para um público estudantil de 13.504.906, oriundos de 46.700 escolas. O total do investimento foi de R$ 45.509.183,56. Esse foi o primeiro ano de avaliação e seleção das obras dos acervos feita pelo Ceale (responsável até hoje) e o último ano em que a seleção e distribuição dos acervos aconteciam no mesmo exercício letivo.

O estudo de Bruna Lidiane Marques da Silva (2009) reuniu informações sobre o processo de escolha dos livros dos acervos do PNBE 2006. Sua pesquisa teve três objetivos principais: “analisar a chegada dos acervos selecionados pelo Programa nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte; verificar o conhecimento que os professores tinham sobre ele e identificar os seus possíveis usos dentro de sala de aula” (SILVA, 2009, p. 7). Além de fazer uso de entrevistas com estudantes e formulário aplicado às/aos profissionais que trabalhavam nas bibliotecas de “praticamente todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte” (SILVA, 2009, p. 14), a autora forneceu, em sua pesquisa, informações sobre os números envolvidos no processo de avaliação dos livros do PNBE 2006. Segundo a autora:

> Foram, ao todo, 60 pareceristas, sendo 30 de Belo Horizonte e 30 distribuídos por quatro estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia, além do Distrito Federal.
> Em relação às obras, o Ceale recebeu 1718 livros dos quais somente 225 títulos poderiam ser escolhidos. Ainda conforme o edital seriam compostos três acervos com 75 (setenta e cinco) títulos cada (SILVA, 2009, p. 52).

Posteriormente a todo o processo de seleção, foram definidas as 225 obras que comporiam os acervos. De modo geral, os resultados de Silva (2009) indicaram que os livros chegavam às escolas, “o que viabilizou o contato dos alunos com os diversos textos que o PNBE procura privilegiar” (SILVA, 2009, p. 7), e inclusive apontaram para o que a autora definiu como “o maior achado da pesquisa”:

> [...] descobrir que, apesar de também não estarem informados sobre o Programa, os alunos estavam lendo os livros e, de acordo com nossas análises e a fala de cada um, as obras que compõem os acervos se adequam ao gosto e à prática de leitura dos jovens (SILVA, 2009, p. 7).

Diante de resultados tão positivos, no entanto, a autora ressalvou um aspecto negativo: “a divulgação do Programa é falha, pois a maioria dos auxiliares não tinha conhecimento sobre suas propostas e objetivos” (SILVA, 2009, p. 7), dificuldade que também se estendeu ao corpo docente das escolas, acarretando no não exercício de práticas com os acervos em sala de aula.

Outra pesquisa publicada pelo próprio Ministério da Educação intitulada **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras** (BRASIL, 2008b)[66] forneceu importantes informações sobre as edições do PNBE até então. Em 2005, a Secretaria da Educação Básica (SEB) do MEC realizou seminários regionais com representantes dos sistemas públicos de ensino no intuito de “[...] subsidiar a elaboração de uma política de formação de leitores que vá além das ações de aquisição e distribuição de livros e acervos às escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2008b, p. 9), além de uma pesquisa “[...] sobre o impacto da distribuição dos acervos do PNBE nas práticas de incentivo à leitura desenvolvidas nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2008b, p. 9) ocorrida entre 2005 e 2006. Tais seminários foram realizados, de acordo com Paiva (2010), em decorrência de questionamentos do relatório do

---

[66] Informações sobre esta pesquisa também foram publicadas por Paiva e Berenblum (2009).

Tribunal de Contas da União “em que se constatou que os acervos distribuídos não estavam sendo usados e que mediadores de leitura precisavam ser formados” (PAIVA, 2010, p. 514).

A referida pesquisa representa um material significativo por ter desenvolvido interpretações críticas sobre os resultados das políticas de leitura realizadas, além de indicar diretrizes para a continuidade do Programa. “A ideia central da pesquisa era avaliar se a política de distribuição de livros afetava as práticas pedagógicas dos professores – e como isso acontecia – para, só então, orientar a continuidade ou revisão do Programa” (BRASIL, 2008b, p. 10).

Ao mesmo tempo em que se trata de um diagnóstico institucional, os resultados da pesquisa chamam a atenção por apontarem críticas contundentes ao PNBE no que se refere ao cumprimento de seus objetivos. Assim destaca, por exemplo, o documento:

> Nascido com a finalidade de dotar os estabelecimentos públicos de ensino com acervos para as bibliotecas das escolas, em meio do percurso o Programa destinou os investimentos para coleções pessoais recebidas por poucos estudantes no universo de matrículas, de definição prévia do Ministério, e praticamente manteve-se como tal — um grande programa de distribuição de livros, sem apoio de projetos de formação continuada de professores que tivesse o objetivo de repensar a formação de leitores pelas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008b, p. 14).

Essa avaliação, apresentada como uma importante autocrítica realizada em 2005/2006, merece, por estudos mais recentes, uma revisão para verificar em que medida houve alterações, considerando que houve, por parte do MEC, a constatação, se não completa ao menos significativa, dos problemas de insucesso do PNBE, pois, como bem se afirmou na pesquisa:

> [...] a democratização do acesso à leitura esperada pela distribuição de livros do PNBE, com alcance amplo no que diz respeito a usuários de diversos segmentos – estudantes, professores e pessoas das comunidades – e em variados desenhos – escolas e comunidade, acervos coletivos e individuais, obras e coleções –, parece não ter acontecido como previsto (BRASIL, 2008b, p. 20).

A sequência da pesquisa sobre o PNBE apresenta outros importantes elementos que indicam o quão frágil esse Programa apresentava-se até o ano de 2006. Alguns desses elementos foram compilados por Araujo (2010) e apresentados a seguir:

No que se refere à presença do PNBE nas escolas:

Aspectos positivos:

- de modo geral, os acervos provocaram mudanças positivas: maior envolvimento de estudantes com a leitura, por meio do aumento nas demandas feitas por professoras/es ou por recém-desenvolvimento de práticas de leitura;
- algumas escolas localizadas em bairros e com estruturas precárias tinham profissionais engajadas/os com um efetivo trabalho com o PNBE;
- estudantes demonstram concepções bem delineadas sobre a importância da leitura e da escrita para suas vidas, diferentemente das/os professoras/es;
- as/os estudantes reagiram satisfatoriamente à doação de livros e passaram a frequentar mais as bibliotecas;
- a pesquisa despertou o interesse por mais detalhes do programa;
- alguns municípios vêm complementando o acervo, ainda que com poucas informações sobre os objetivos de fazê-lo;
- as/as participantes avaliaram os acervos do PNBE como sendo de boa qualidade;

Aspectos negativos:

- o PNBE é uma ação cultural de baixo impacto em "políticas de formação de leitor e produtor de textos" (p. 123);
- dificuldades de coleta de informações sobre o acervo, devido ao pouco conhecimento por parte das/os participantes da pesquisa sobre as possíveis fontes de financiamento do PNBE;
- a nomenclatura do acervo era ignorada para a maioria das/os usuárias/os;
- a pesquisa denunciou a carência do acervo e a falta de formação adequada para sua efetiva utilização;
- os acervos não eram considerados pela comunidade escolar como patrimônio da escola e a maior preocupação relacionava-se aos cuidados com os livros para a devolução no fim do ano letivo;
- diretoras/es informaram que não há muitos estímulos à leitura em casa pois as famílias de baixa renda são analfabetas, embora o que a pesquisa verificou é que o maior fator que dificulta a promoção da leitura é a pouca interação entre escola e família;
- falta de informações mais detalhadas sobre os objetivos do PNBE geraram ambiguidade, já que para muitas pessoas não havia diferenças entre livros didáticos, paradidáticos e obras de referência e livros de literatura;
- há uma homogeneidade na representação dos diversos grupos de leitores escolares: crianças, adolescentes e jovens são vistas/os como a "categoria aluno", o que evidenciou a preferência de professoras/es em desenvolver trabalhos com o acervo do Literatura em Minha Casa, por possibilitar que todas/os lessem livros iguais, não fugindo, portanto, do controle "do professor que não lê os livros" (p. 127);
- descontinuidade das gestões municipais e estaduais, interrupção de informações de um mandato para outro e a transferência de responsabilidade de um poder a outro, bem como ausência de documentos e registros sobre a história das escolas dificultam o êxito do PNBE;
- as escolas sentem-se anônimas já que representam apenas dados expressos no Censo Escolar do INEP e que nem sempre correspondem aos números oficiais de matrículas do ano seguinte, fazendo com que, na maioria das vezes, menor quantidade de acervos sejam disponibilizados;
- ainda se faz vigente, entre gestoras/es e professoras/es, pensamentos como os de que as/os alunas/os estragam os livros, que fazem com que o acesso de estudantes aos acervos seja dificultado;
- há uma apologia ao livro didático, fazendo-o ocupar um lugar central nos processos de aprendizagem em detrimentos de outros recursos como a literatura e obras de referência.

QUADRO 8 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO PNBE NAS ESCOLAS
FONTE: Adaptado de Araujo (2010, p. 81-82).

Ainda foi possível categorizar resultados referentes às ações do PNBE, evidenciando impactos melhores em relação às demais edições do Programa.

No que se refere às ações do PNBE:
• as coleções do Literatura em Minha Casa são as mais utilizadas e todas as escolas pesquisadas as receberam; • os critérios de utilização da ação Literatura em Minha Casa foram variados: algumas escolas não distribuíram os livros por suporem que “as famílias não davam valor a eles” (p. 125), embora isso não tenha se confirmado nas entrevistas com mães, pais e estudantes; outras desenvolveram exploração do acervo na escola para depois distribuir às/aos estudantes, diante de experiências negativas com os acervos dos anos anteriores; • o kit circulou para além das famílias das/os estudantes, atingindo também amigas/os vizinhas/os e outras pessoas, inclusive colegas de turma por meio de intercâmbio de títulos; • a ação Biblioteca do Professor era quase que totalmente desconhecida pelas/os professoras/es; • a ação Palavra da Gente teve avaliação parcial pois poucas foram as escolas pesquisadas que ofertavam EJA e nem todas receberam o acervo por problemas de ordem orçamentária do FUNDEF; nas escolas contempladas, a procura por parte de estudantes foi grande.

QUADRO 9 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS AÇÕES DO PNBE
FONTE: Adaptado de Araujo (2010, p. 81-82).

No entanto, os resultados mais preocupantes foram identificados na relação entre os acervos e as bibliotecas:

No que se refere às bibliotecas das escolas:
• há, em geral, uma ênfase na concepção de biblioteca como sendo apenas a estrutura física e uma separação entre essa e projetos de incentivo à leitura; • não são vistas como promotoras de ações voltadas para o incentivo à leitura e à escrita, mas como um espaço físico responsável por aglomerar os materiais destinados a estas ações, que, inclusive, devem acontecer sob orientação unicamente de professoras/es e coordenação e não também de profissionais da biblioteca; • insegurança e pouco interesse, por parte de professoras/es, no manuseio e utilização dos acervos e da própria biblioteca; • profissionais da escola cobraram a necessidade de formação específica para a adequada utilização dos acervos do PNBE; • professoras/es não utilizam a biblioteca, não a frequentam e não conhecem o acervo; também apresentam pouco hábito de leitura ou não gostam e/ou não têm tempo; • em grande parte das escolas a biblioteca não existe como tal, sendo substituída por salas de leitura, cantinhos, etc. e outras são adaptadas como salas de aula; • apenas em um Estado (Goiás) teve-se a informação de escola que redinamizou o espaço físico da biblioteca para reorganizar a disposição tradicional dos livros; • a maioria das bibliotecas apresenta condições inadequadas de disposição dos livros o que dificulta o acesso das/os usuárias/os; • em diversas bibliotecas verificou-se um acúmulo de livros didáticos, livros doados e obras sem atrativo para o público específico da escola; • em muitas não há a catalogação dos livros, implicando no desconhecimento dos acervos por parte da comunidade escolar; • critérios inadequados de armazenamento dos livros: armários trancados, livros embalados ou depositados de forma aleatória; • quase total inexistência de bibliotecárias/os com formação e quase absoluta ausência de concursos específicos para o cargo, relegando a função, na maioria das vezes, a professoras/es readaptadas/os; • houve recomendação da criação de bibliotecas que atendam a comunidade, principalmente ex-estudantes e familiares de estudantes.

QUADRO 10 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES
FONTE: Adaptado de Araujo (2010, p. 81-82).

Além de desenvolver uma avaliação diagnóstica, a referida pesquisa também indicou possíveis alternativas para a superação dos principais problemas apontados:

No que se refere às proposições para mudanças:

- professoras/es reivindicaram qualificação, formação e remuneração adequadas a sua função;
- houve críticas em relação às sistemáticas de remessas dos acervos e à ausência de participação das/os profissionais da educação básica no processo de seleção dos livros;
- evidenciou-se a necessidade de instrumentos de controle operacional por parte do MEC para produzir um "sistema contingente de bibliotecas escolares em rede" (p. 126);
- profissionais da educação apontaram a necessidade de políticas públicas de incentivo à leitura por meio da escola e da comunidade em geral.

QUADRO 11 – PROPOSIÇÕES DE ALTERAÇÕES DO PNBE
FONTE: Adaptado de Araujo (2010, p. 81-82).

E dentre todos os resultados, o mais latente é o fato de que não é apenas a distribuição de livros que muda as práticas pedagógicas de professoras/es quanto ao uso da literatura na escola. Além disso, tais resultados convergem com o quadro interpretativo de Muller e Surel (2002) acerca dos impactos de uma política pública. Por mais que a relação possa ser interpretada em duas vias inversas, sendo que uma considera que "não é porque uma política custa pouco que seu impacto é fraco" (MULLER; SUREL, 2002, p. 25), a verdade é que o PNBE revelou-se como uma política que corresponde a outra via, já que seus gastos não corresponderam ao seu impacto, baixo: "O impacto de uma política não é necessariamente proporcional às despesas que ela ocasiona" (MULLER; SUREL, 2002, p. 25).

A partir de 2007 (ano em que não houve versão do Programa), a seleção passou a ser realizada em um ano e a distribuição dos livros no ano posterior. Assim informa o FNDE[67]:

> A partir deste ano [2007], foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007. Os livros do PNBE 2009 foram adquiridos em 2008 e assim por diante. Desta forma, não existiu uma versão do programa 'PNBE 2007'.

[67] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico. Acesso em: 11/01/2015.

ANO	QUANTIDADE	TIPO DE OBRA(S)	CATEGORIA
PNBE 2008	De 1 a 5 acervos de acordo com o porte das escolas.	Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, travalínguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal.	**Educação infantil** - escolas com até 150 estudantes receberam um acervo com 20 títulos; de 151 a 300 estudantes, dois acervos; e aquelas com mais de 301 estudantes, três acervos. **Ensino fundamental** - escolas com até 250 estudantes receberam um acervo com 20 títulos; de 251 a 500 estudantes, dois acervos; de 501 a 750 estudantes, três acervos; e de 751 a 1.000 estudantes, quatro acervos. Instituições com mais de 1.001 estudantes receberam cinco acervos. **Ensino médio** - 139 títulos compuseram o acervo direcionado ao ensino médio. Escolas com até 500 estudantes receberam um acervo; de 501 a 1000 estudantes, dois acervos; e escolas com 1001 estudantes ou mais receberam três acervos.
PNBE 2009	Não se especificou a quantidade de acervos	Os acervos foram compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, diários, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas.	Ensino médio e séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de todo o país: escolas com até 250 alunos receberam 100 títulos; com 251 a 500 estudantes, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos.
Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)*	204.220 exemplares	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), desenvolvido pela Academia Brasileira de Letras.	Escolas com 1 a 250 estudantes: 1 exemplar (total de 93.204 escolas); escolas com 251 a 750 estudantes: 2 exemplares (total de 30.935 escolas); escolas com mais de 750 estudantes: 3 exemplares (total de 13.829 escolas).

QUADRO 12 – DISTRIBUIÇÃO DO PNBE POR ANO (4)
FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico e http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores. Acesso em: 11/01/2015.
Nota: *Há uma grave inconsistência entre as informações apresentadas por um link do FNDE e outro no tocante à distribuição dos dicionários VOLP: ao passo que no link “Dados estatísticos de anos anteriores” o VOLP esteja computado no PNBE 2009, no link “Histórico”, ele consta no PNBE 2010.

Uma nova mudança aconteceu em 2008 quando o PNBE passou a incluir a distribuição de livros para a educação infantil e o ensino médio.

Em análise de obras do PNBE 2008, Flávia Brocchetto Ramos (2013) identificou diferenças entre livros disponibilizados no mercado e os mesmos livros adquiridos pelo Programa. Considerando que o edital de 2008 preconizava que “todas as características do projeto gráfico e editorial devem ser mantidas caso a obra seja selecionada” (PNBE 2008, p. 4), analisando a edição de luxo de uma obra em comparação com a adquirida pelo PNBE, a autora constatou que:

> [...] a edição mais comercializável, embora com a mesma história verbal e praticamente as mesmas ilustrações, apresenta-se em outro formato. As dimensões são menores, a encadernação é brochura, as páginas com tamanho duplo são eliminadas, a gramatura do papel é mais leve – aspectos que visam ao barateamento da edição (RAMOS, 2013, p. 51).

Em investigação das obras selecionadas em comparação com o edital, Cordeiro (2010) constatou que os critérios “seguem uma rigorosa sequência de etapas que não deixam dúvida sobre a seriedade do Programa e dos profissionais nele envolvidos” (CORDEIRO, 2010, s/p), embora a autora questione “a necessidade de ser mencionada no edital, a importância de se variar os autores, as editoras e as regiões de publicação” (CORDEIRO, 2010, s/p). Além disso, a autora alertou para a pouca explicitação, ou, em suas palavras, “a ausência de melhores esclarecimentos” em relação aos três critérios avaliativos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico.

Outro estudo que trata dessa edição do PNBE foi desenvolvido por Morgana Kich (2011), cujo objetivo foi “identificar os processos de mediação dos acervos do PNBE/2008, realizadas em duas escolas municipais de Caixas do Sul/RS, analisando informações referentes às práticas mediadoras empreendidas pelos docentes atuantes nas bibliotecas das escolas [...]” (KICH, 2011, p. 17). De modo geral, os resultados de Kich reiteraram resultados de pesquisas sobre edições anteriores do PNBE e, em outra medida, evidenciaram a qualidade do Programa no tocante à escolha das obras:

> Conforme dados coletados, as obras que estão chegando às escolas públicas por meio do Programa do Governo são pouco usadas e não há um trabalho efetivo de mediação com os acervos. No entanto, os livros são esteticamente elaborados, veiculando a imagem visual em junção com a verbal, permitindo o desenvolvimento da experiência estética por parte do sujeito leitor. Há boa qualidade textual – demonstrando coerência e consistência na linguagem -, adequação temática – e projeto gráfico exemplar – possuindo capa atraente, papel adequado à leitura, ausência de erros de revisão e distribuição espacial adequados aos pequenos leitores (KICH, 2011, p. 155).

O resumo físico-financeiro dessa edição disponibilizado pelo FNDE indica que ao todo 161.274 escolas foram beneficiadas com 8.601.932 livros distribuídos em

282.965 acervos. O investimento total foi de R$ 65.283.759,50 e atendeu a 29.253.824 estudantes (FNDE)[68].

Sobre o PNBE 2009 não foi encontrado nenhum estudo. Destaca-se apenas que escolas que ofertam o ensino médio foram contempladas dois anos consecutivamente (2008 e 2009), sendo que no segundo ano a distribuição de acervos foi mais ampla pois incluiu escolas com menor porte (começando a partir de 250 estudantes matriculadas/os).

Como o FNDE informa separadamente o resumo físico-financeiro de 2009 em ensino fundamental e médio, não é possível identificar se são dados acumulativos (já que grande parte das escolas que oferta ensino médio, também possui ensino fundamental) ou separados. Assim, o investimento no ensino fundamental foi de R$ 47.347.807,62, por meio da distribuição de 7.360.973 livros em 77.214 acervos. Ao todo foram, segundo o FNDE, 49.516 escolas e 12.949.350 estudantes beneficiadas/os. E o ensino médio foi beneficiado com um investimento de R$ 27.099.776,68, por meio da aquisição de 3.028.298 livros distribuídos em 33.279 acervos. O atendimento foi para 17.419 escolas e 7.240.200 estudantes.

No tocante ao resumo físico-financeiro do PNBE 2010, a tabela a seguir possibilita uma melhor visualização[69].

TABELA 1 – RESUMO FÍSICO-FINANCEIRO DO PNBE 2010

	Investimento (R$)	Estudantes atendidas/os	Escolas beneficiadas	Quantidade distribuída	Acervos distribuídos
Educação infantil	12.161.043,13	4.993.259	86.379	3.390.050	135.602
Ens. fundamental (1º ao 5º ano)	29.563.069,56	15.577.108	122.742	5.798.801	234.295
(EJA)	7.042.583,76	4.153.097	39.696	1.471.850	58.874
Periódicos 2010	29.060.529,34		143.773	11.530.430	
PNBE Professor*	59.019.172,00		140.131	6.983.131	565.831
PNBE Especial	9.869.621,25				
Educação infantil			4.913	102.283	7.194
Ens. fundamental			46.671	881.145	58.374
Ensino médio			11.875	258.030	16.782

FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores. Acesso em 25/06/2014.
NOTA: *É possível acessar os valores contratados de cada obra e tiragem no link: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/108-dados-estatisticos?download=5368:pnbe-professor-2011-titulos-valores-e-tiragem. Acesso em 25/06/2014.

---

[68] Mais informações, inclusive com o detalhamento dos dados por estado e nível de ensino atendido, estão disponíveis em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/108-dados-estatisticos?download=4308:pnbe-2008-resumo-fisico-financeiro. Acesso em: 11/01/2015.

[69] Uma observação sobre os números apresentados pelo FNDE são os arredondamentos feitos no link intitulado “Histórico” que não convergem com o detalhamento numérico apresentado no link “Dados estatísticos”, conforme se pode observar nas TABELAS 1 e 2. Questiona-se aqui se haveria tal necessidade já que o objetivo da publicização dos dados é favorecer a transparência.

<table>
<tr><th>ANO</th><th>QUANTIDADE</th><th>TIPO DE OBRA(S)</th><th>CATEGORIA</th></tr>
<tr><td rowspan="3">PNBE 2010</td><td rowspan="3">De 100 a 300 títulos de acordo com o porte das escolas, sendo cada acervo foi composto de 25 títulos.</td><td rowspan="3">Compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas.</td><td>Educação infantil - quatro acervos diferentes: escolas com 1 a 50 estudantes receberam um acervo e escolas com mais de 51 estudantes, dois acervos.</td></tr>
<tr><td>Ensino fundamental - 1º ao 5º ano recebeu quatro acervos diferentes: escolas com 1 a 50 alunos receberam um acervo; escolas com 51 a 150 estudantes, dois acervos; escolas com 151 a 300 estudantes, três acervos e escolas com mais 300 estudantes, quatro acervos.</td></tr>
<tr><td>Educação de jovens e adultos - foram dois acervos: escolas com 1 a 50 estudantes receberam um acervo; escolas com mais de 50 estudantes, dois.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PNBE Professor 2010</td><td rowspan="2">5 acervos variando de acordo com a categoria das escolas</td><td rowspan="2">Livros de orientação do ensino em cada disciplina da educação básica para distribuição aos professores da rede pública. As obras foram divididas em cinco categorias: 1. anos iniciais do ensino fundamental; 2. anos finais do ensino fundamental; 3. ensino médio regular; 4. ensino fundamental da educação de jovens e adultos; e 5. ensino médio da educação de jovens e adultos.</td><td>Acervos 1, 2 e 3 - escolas com 1 a 30 estudantes receberam um acervo, escolas com 31 a 100 estudantes, dois acervos e escolas com mais de 100 estudantes, quatro acervos.</td></tr>
<tr><td>Acervo 4 (EJA) - escolas com 1 a 30 estudantes e escolas com 31 a 100 estudantes receberam um acervo e escolas com mais de 100 estudantes, dois acervos.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">PNBE Especial 2010</td><td rowspan="4">1,2 milhões de obras (82.350 acervos)</td><td rowspan="4">O Programa adquiriu e distribuiu obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino regular e de atendimento educacional especializado e, ainda, obras de literatura infantil e juvenil em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais.</td><td>Educação infantil - escolas com 201 a 400 estudantes receberam 1 acervo; escolas com 401 a 600 estudantes receberam 2 acervos e escolas com 601 ou mais estudantes, 3 acervos.</td></tr>
<tr><td>Ensino fundamental - escolas com 201 a 700 estudantes receberam 1 acervo; escolas com 701 a 1200 estudantes receberam 2 acervos e escolas com 1201 ou mais estudantes, 3 acervos.</td></tr>
<tr><td>Ensino médio - escolas com 201 a 700 estudantes receberam 1 acervo; escolas com 701 a 1200 estudantes receberam 2 acervos e escolas com 1201 ou mais estudantes, 3 acervos.</td></tr>
<tr><td>Ensino Médio - escolas com 1 a 250 estudantes receberam 1 acervo; escolas com 251 a 500 estudantes receberam 2 estudantes e escolas com mais de 500 estudantes, 3 acervos.</td></tr>
<tr><td>PNBE Periódicos 2010</td><td></td><td>De cunho eminentemente pedagógico, as revistas são complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação.</td><td>Escolas da Educação Básica: De 1 a 250 estudantes: 1 exemplar de cada periódico; de 251 a 500 estudantes: 2 exemplares de cada periódico; de 501 a 750 estudantes: 3 exemplares de cada periódico; de 751 a 1000 estudantes: 4 exemplares de cada periódico; de 1001 a 1250 estudantes: 5 exemplares de cada periódico; mais de 1250 estudantes: 6 exemplares de cada periódico.</td></tr>
</table>

QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DO PNBE POR ANO (5)

FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico. Acesso em 21/08/2012.

Com muitas especificidades no tocante ao público atendido pelo PNBE 2010 – já que foram distribuídos além de livros literários a estudantes da educação infantil, ensino fundamental, EJA, incluindo-se exemplares para estudantes com necessidades educacionais especiais sensoriais –, para Fernandes e Cordeiro (2012) o edital de convocação dessa edição do Programa é o que apresenta significativas e positivas mudanças (em relação aos anteriores que são relativamente similares): por mencionar leis que legitimam a importância da distribuição de livros literários para estudantes das escolas públicas e por destacar a leitura como uma prática social. Além disso, as autoras evidenciaram ganhos no tocante ao projeto gráfico, já que nos editais de 2005 a 2009 as ilustrações "deveriam somente dialogar como o texto verbal" (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 326), e a partir de 2010 elas deveriam atuar no sentido de ampliar as possibilidades significativas do texto. Destacaram ainda que as obras destinadas a crianças de 0 a 5 anos deveriam possuir certificação do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), "exigência relevante tendo em vista que as crianças dessa faixa etária ainda estão aprendendo o manuseio de livros" (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 326).

No entanto, na análise de Ramos (2013) repetiram-se problemas já identificados por ela no PNBE 2008, já que um determinado livro possui uma edição de luxo (capa dura) em sua versão comercializável, diferente da mesma obra presente no PNBE 2010 que embora tenha a mesma ilustração e projeto gráfico, distinguiu-se quanto aos aspectos de gramatura e tipo de papel.

A seguir serão apresentadas informações sobre os últimos anos do PNBE compilados pelo presente estudo.

ANO	QUANTIDADE	TIPO DE OBRA(S)	CATEGORIA
PNBE 2011	6 acervos: 3 deles com livros adequados a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 3 acervos adequados a estudantes do ensino médio.	Diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos.	**Ensino Fundamental** (6º ao 9º ano) - escolas com 1 a 250 estudantes receberam 1 acervo; escolas com 251 a 500 estudantes receberam 2 acervos; e escolas com mais de 500 estudantes, 3 acervos. **Ensino Médio** - escolas com 1 a 250 estudantes receberam 1 acervo; escolas com 251 a 500 estudantes receberam 2 estudantes; e escolas com mais de 500 estudantes, 3 acervos.
PNBE Periódicos 2011	11,5 milhões de periódicos para 143.773 escolas	O contrato de aquisição das revistas junto às editoras, para 2010, foi renovado para atendimento também em 2011.	- Escolas da educação básica (1 a 250 estudantes): 1 exemplar de cada periódico; - Escolas da educação básica (251 a 500 estudantes): 2 exemplares de cada periódico; - Escolas da educação básica (501 a 750 estudantes): 3 exemplares de cada periódico; - Escolas da educação básica (751 a 1000 estudantes): 4 exemplares de cada periódico; - Escolas da educação básica (1001 a 1250 estudantes): 5 exemplares de cada periódico; - Escolas da educação básica (mais de 1250 estudantes): 6 exemplares de cada periódico.
PNBE 2012	743.066 exemplares**	Obras literárias ("Esta versão do programa teve como novidade a aquisição das obras também em formato MecDaisy")[70].	**Ensino fundamental** (1º ao 5º ano) **EJA** (etapas de ensino fundamental e médio) **Educação Infantil** (creches e pré-escolas)*
PNBE Periódicos 2012	15,1 milhões de exemplares de 11 revistas,	Revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar.	

QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DO PNBE POR ANO (6)
FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico. Acesso em: 11/01/2015.
NOTA: * Embora haja essa informação no site do FNDE, a planilha intitulada "PNBE 2012 – Títulos, valores e triagem" evidenciam que as obras em formato MecDaisy não foram adquiridas para a Educação Infantil mas somente para a EJA e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ver em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/108-dados-estatisticos?download=7006:pnbe-2012-titulos-valores-e-tiragem. Acesso em: 11/01/2015.
** Mesmo que com uma pequena diferença, ressalta-se que o valor calculado não confere com esse, já que a multiplicação da quantidade de obras vezes o seu valor daria um montante de 743.061 livros.

---

[70] Segundo a Nota Técnica nº 58/2013 – MEC/SECADI/DPEE, "o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Este padrão apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos. Possibilita também, anexar anotações aos arquivos do livro, bem como, leitura em caracteres ampliados. Todo texto é indexado, facilitando, assim, a navegação por meio de índices ou buscas rápidas". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13294&Itemid=. Acesso em: 20/06/2014.

Com relação à edição do PNBE 2011 foi possível verificar diferenças nas informações contidas no site do FNDE em comparação com o edital de convocação do PNBE 2011. Tais diferenças referem-se à ausência de dados no site do FNDE sobre o tipo de composição das obras e quantidade adquirida, já que o edital prescreve a possibilidade de pré-inscrição em composições que favoreçam estudantes com deficiência auditiva ou visual como, por exemplo, obra em tinta com caractere ampliado ou acompanhada de CD em áudio ou de DVD em libras. Não foi possível constatar se essa falta de informações decorre do fato de as editoras não terem inscrito obras com tais formatos ou se houve uma omissão de dados por parte do FNDE.

Em análise apenas do edital de 2011, o destaque de Fernandes e Cordeiro (2012) é justamente o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, o que pode não ter ocorrido na forma planejada.

O FNDE informa que o investimento no ensino fundamental (6º ao 9º ano) foi de R$ 44.906.480,00, por meio da distribuição de 3.861.782 livros em 77.754 acervos. O número de escolas atendidas foi de 50.502 sendo que 12.780.396 estudantes foram beneficiadas/os. O ensino médio recebeu 1.723.632 livros em 34.704 acervos, num total de investimentos de R$ 25.905.608,00, o que beneficiou 7.312.562 estudantes e 18.501 escolas. Por fim, foram, ao todo, 11.530.430 distribuídos para 143.773 escolas, num montante de R$ 31.150.900,98[71].

Sobre o PNBE 2012, verifica-se a gravidade de uma constatação apresentada em uma das notas do QUADRO 14 que informa que, ao contrário do que explicita a página do FNDE, a planilha com os valores e os títulos das obras não contém gastos com obras no formato MecDaisy para a educação infantil. Tal contexto denota mais uma inconsistência no tocante à transparência dos gastos públicos, sendo possível, inclusive, questionar se os dados apresentados na tabela a seguir são válidos e confiáveis.

---

[71] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores. Acesso em: 25/06/2014.

TABELA 2 – RESUMO FÍSICO-FINANCEIRO DO PNBE 2012

	Investimento (R$)	Estudantes atendidas/os	Escolas beneficiadas	Quantidade distribuída	Acervos distribuídos
Educação infantil	24.625.902,91	3.581.787	86.088	3.485.200	101.220
Ens. fundamental (1º ao 5º ano)	45.955.469.82	14.565.893	115.344	5.574.400	222.976
(EJA)	11.216.573,38	4.157.721	38.769	1.425.753	58.194
Periódicos 2010*	53.295.402,47		156.445	15.149.880	

FONTE: Compilação de site de FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos. Acesso em: 25/06/2014.
NOTA: *Os valores contratados de cada obra e tiragem estão no link:
http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/108-dados-estatisticos?download=7842:pnbe-periodicos-2012-valores-de-aquisicao. Acesso em: 25/06/2014.

Sobre outra perspectiva, Fernandes e Cordeiro (2012) analisaram que o atendimento a necessidades educacionais especiais ganhou amplitude “quando é mencionado que as obras literárias a serem selecionadas devem apresentar temáticas referentes à diversidade” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 324). Essa interpretação das autoras leva à inferência de que as autoras fizeram uma direta associação entre necessidades educacionais especiais à diversidade, em função do seguinte trecho do edital do PNBE 2012:

> Os princípios de valorização da identidade nacional em suas mais diversas vertentes, bem como a inclusão de jovens, adultos e crianças com necessidades educacionais especiais ao sistema de ensino nos termos da Legislação vigente, têm orientado todas as ações do Ministério da Educação. Assim, é importante que as obras literárias que vierem a integrar o acervo das escolas públicas da educação infantil, anos iniciais o ensino fundamental e EJA – ensino fundamental e médio compreendam temas referentes à diversidade em sentido amplo (PNBE 2012, p. 23).

Questiona-se aqui, no entanto, se essa direta correlação – feita por Fernandes e Cordeiro (2012) e não pelo edital – não restringiria o sentido de diversidade, pois dessa maneira diversidade seria considerada apenas na dimensão de atendimento de necessidades educacionais especiais e não também em dimensões relacionadas às diferentes culturas, por exemplo. E essa correlação amplia-se na continuidade do argumento das autoras que questionam:

> Essa orientação de inserir temáticas referentes à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais precisa ser vista com um cuidado particular. Aparecida Paiva, por exemplo, discute ser necessário olhar criticamente para questões como a intenção editorial, ao inserir temas transversais, e a intenção da escola, quando utiliza essa literatura. Muitas vezes, ao invés da qualidade literária, pode prevalecer ‘[...] a intenção

> pedagógica e educativa no trabalho com a literatura' (PAIVA, 2008, p. 43) (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 324).

No entanto, compreende-se e defende-se neste estudo que a edição de obras que atendam a crianças com deficiências sensoriais não se correlaciona direta e exclusivamente com a produção literária que contempla "temas transversais" ou "temas da diversidade", como querem as autoras. Isso nos leva a uma nova inferência: a dificuldade de estudos acadêmicos na interpretação da diversidade como um sentido político.

E na sequência verifica-se outra argumentação das autoras, denotando certa titubeação sobre a importância de livros com temas relacionados à diversidade pois, por outro lado, elas discutem sobre a necessidade de temáticas que tragam "à tona o discurso das minorias excluídas" (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 325). Acrescentam defendendo ser imperativo "a presença dessas temáticas na escola, para que o leitor não forme apenas o gosto pela leitura literária, mas possa construir uma visão crítica do seu lugar social a partir de suas leituras" (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 325) já que a "variedade desses meios [livros] contribui para a conscientização acerca de uma sociedade plural, da necessidade de não se ter preconceito com os meios diferentes ou menos favorecidos" (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 326).

Observando o investimento financeiro no PNBE desde sua criação verifica-se o quanto esse Programa tem se consolidado para o mercado editorial brasileiro como a melhor possibilidade de negociação de sua produção. Por outro lado, as incongruências nos dados apresentados em relação aos gastos públicos e distribuição ainda demonstram aspectos da fragilidade da política ao mesmo tempo em que as escolas e as/os estudantes, e isso é inquestionável, foram beneficiados em certa medida, já que de modo geral (excluindo exceções relacionadas à má administração pública local) os acervos chegam. Mas com isso não se pode garantir que o simples aumento no investimento (embora muito aquém do investimento em relação ao PNLD) e a distribuição nas escolas tenham encerrado a função política do Programa. Pelo contrário, assim como já demonstrado até aqui e somadas às considerações posteriores, verifica-se um longo caminho a ser trilhado para que uma política educacional com a envergadura do PNBE atinja seus objetivos de democratização e do estímulo à leitura, sobretudo literária.

> Houve, sem dúvida, um significativo avanço com a implantação dessas políticas públicas, mas seria um grave erro exagerar o alcance prático da mera distribuição dos acervos, pois até agora as ações desencadeadas só corresponderam, praticamente, à garantia de acesso (PAIVA, 2012a, p. 23).

Concluindo essa seção, é possível perceber variações nos elementos considerados na análise do PNBE como uma política educacional. Alguns estudos caracterizaram-se por uma profundidade em investigações do ponto de vista dos gastos públicos; outros priorizaram analisar a estrutura dos editais e outros, ainda, ambos os elementos, incluindo o uso das obras nas escolas. Tal processo evidencia que o campo de investigação do PNBE vem, aos poucos, consolidando-se rumo à produção de uma área de estudos madura e que pode contribuir significativamente com a constante melhoria e aprimoramento do Programa.

No entanto, nota-se nas pesquisas aqui elencadas, a ausência do tratamento e consideração de eixos que não só o de classe. Mesmo concordando com a ideia de que estudos diversos sobre um fenômeno “implica[m] [...] uma competição sobre a qualificação do problema sob um ângulo particular, [e] [...] a formulação de uma explicação conforme as ‘visões de mundo’ dos atores envolvidos e, enfim, a elaboração de propostas de resolução do problema (MULLER; SUREL, 2002, p. 59), no contexto aqui tratado, a dificuldade/resistência dos estudos citados tem contribuído para a interpretação de uma divisão hierárquica entre pesquisas com tais características – de “tônica universalista” (FILICE, 2010, p. 109), que atuam como protagonistas, pois tratam dos aspectos “duros” do PNBE – e outras que abordam temas da diversidade (raça, gênero, diversidade sexual, idade, deficiência, entre outros), representando, nesse caso, os estudos coadjuvantes, ou “menores”. Tal situação pode ser considerada alarmante por configurar quadros de interpretações reducionistas do Programa, desconsiderando sua importância do ponto de vista da qualidade literária em atendimento à diversidade étnico-racial, cultural e de classes. Essa conjuntura é tão latente que não deixou ao presente estudo escolha a não ser de também apresentá-las separadamente, já que ambos os grupos diferenciam-se tanto no tocante à estrutura analítica que seria inviável e inadequada a tentativa de junção.

Por outro lado, é possível interpretar tal contexto de modo menos pessimista: considerando essas pesquisas como emergentes de um campo em transformação.

Oriundas de outras perspectivas teóricas e políticas, estes estudos emergem do campo de investigação do PNBE assumindo posturas e interpretações decorrentes de lacunas expressas por pesquisas anteriores e que podem estar atuando no sentido de ampliar tal campo.

E nesse sentido poderiam ser apresentadas todas as pesquisas encontradas que trataram de analisar a diversidade no PNBE, mas em cumprimento ao foco do presente estudo, será restrito apenas a estudos que trataram da diversidade étnico-racial.

3.3 Diversidade étnico-racial no PNBE: procedimentos de pesquisa e análise das pesquisas brasileiras

Analisar a diversidade étnico-racial no PNBE nos moldes propostos pela presente pesquisa implica em considerar que tal diversidade se faz necessária por ser interpretada em seu sentido político e por convergir com os preceitos legais de uma educação efetivamente democrática. Concordando com Paiva (2010, p. 513) sobre o fato de que “grande parte da população brasileira tem no ambiente escolar a única possibilidade de acesso a livros (didáticos e literários)” e ainda a noção de que “a maioria perde frequentemente o contato com obras quando encerra o processo de escolarização” (PAIVA, 2010, p. 513), a importância de acervos com valorização da diversidade étnico-racial faz-se mais que imprescindível. Os livros podem não ser os únicos responsáveis pela superação ou perpetuação de práticas discriminatórias mas podem contribuir por referenciarem contextos de hierarquias ou igualdades. E já que eles possuem tal capacidade, torna-se preponderante a adoção de políticas educacionais de distribuição de livros que primem pela superação ao invés de perpetuação. Essa defesa converge, portanto, com a necessidade constante de democratização da leitura que deve ser democrática também em sua diversidade humana.

No sentido de contextualizar o que vem sendo produzido acerca da diversidade étnico-racial no PNBE, nesta pesquisa foi desenvolvido um levantamento, em nível nacional, de livros, teses, dissertações e artigos. A proposta inicial era de utilizar como principal fonte de investigação o banco de dados oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), chamado

de “Banco de Teses Capes”. No entanto, durante o primeiro semestre de 2013 até novembro do mesmo ano, o site esteve fora do ar e, ao retornar, passou a apresentar apenas trabalhos recentes[72]. Diante de tal problemática e com o intuito de também contemplar no levantamento livros e artigos (que não constariam no Banco de Teses Capes), foi utilizada outra plataforma de dados que tem reunido a grande maioria de trabalhos acadêmicos publicizados virtualmente: o *Google Acadêmico*[73]. No entanto, essa plataforma apresenta uma característica que se impôs como dificuldade ao presente estudo: em sua base de dados constam vários tipos de textos/documentos que contemplem as palavras-chave indicadas na busca. Assim, ao inserir a palavra-chave “PNBE”, por exemplo, foram apresentados textos como projetos político-pedagógicos de escolas e universidades, trabalhos de conclusão de cursos, dentre outros, que tivessem tal termo.

Um levantamento de modo geral apresentou a quantidade de 75 textos ao se inserir as seguintes palavras-chave: “PNBE[74]” e “diversidade étnico-racial”; “PNBE” e “racismo” (sendo que a plataforma considerou também o verbete “racista”). Dessa forma, foi necessário verificar em cada arquivo a sua natureza. Inicialmente foram excluídos os textos que não se adequavam ao perfil procurado (livros, teses, dissertações e artigos). Depois foram excluídos textos com o perfil, mas desnecessários pelas seguintes naturezas: textos que abordam outras políticas educacionais e apresentam o PNBE apenas como um exemplo; textos que tratam da diversidade étnico-racial na literatura mas apenas comentam sobre a existência do PNBE; textos que citam resultados de pesquisas que também serão apresentados no presente trabalho, sem nenhuma análise nova. Nessa nova filtragem, restaram

---

[72] Atualmente (momento de finalização deste texto) há uma informação no site sobre a divulgação de teses e dissertações: “Como forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca a disposição da comunidade acadêmica o Banco de Teses na qual será possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”.
Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1. Acesso em: 08/06/2014.

[73] Tal plataforma localiza-se no link: http://scholar.google.com.br/. Acesso em: 15/01/2015. Além da busca livre, o portal oferece uma forma de notificação cada vez que um novo trabalho for publicado virtualmente.

[74] Houve a tentativa de utilizar também o nome deste Programa por extenso, no entanto a busca ampliou-se para qualquer pesquisa que contivesse a palavra “programa”. Assim, essa estratégia foi descartada.

dezoito trabalhos, sendo que apenas um não será apresentado nessa seção dado a sua proximidade com a análise realizada no CAPÍTULO 2. Além da busca na plataforma, um capítulo de livro forneceu dados sobre outra pesquisa que também será apresentada a seguir.

Portanto, o encaminhamento nessa seção será de apresentar os resultados das pesquisas publicadas em livros, teses, dissertações e artigos que abordaram a temática sobre diversidade étnico-racial no PNBE. A ordem de apresentação dos referidos estudos não obedecerá a uma organização cronológica e sim de proximidade temática e/ou metodológica.

A primeira pesquisa a ser apresentada foi realizada por Patrícia de Freitas (2011). Com o objetivo de destacar em acervos do PNBE algumas obras referenciais no trabalho com história e cultura afro-brasileira, a autora identificou seis títulos e avaliou positivamente tal presença, mas alertou para a necessidade de formação continuada sobre práticas de leitura:

> Estes livros podem ser encontrados nas bibliotecas das escolas públicas de todo o país e são um importante instrumento para trabalhar temas referentes à história africana e a cultura afro-brasileira. Cabe ao Estado estabelecer políticas de formação continuada, que subsidiem e orientem o trabalho do professor/a. Desta forma será possível criar estratégias para utilizar a bibliografia referente à diversidade que se encontra disponível nas escolas. E assim modificar-se a prática cotidiana, reivindicando o direito a uma educação de qualidade que se propõe a reconhecer e valorizar a cultura africana e de todos aqueles que por muito tempo foram excluídos do cotidiano escolar (FREITAS, 2011, p. 261).

Além disso, Freitas destacou que a cada semestre há uma atualização dos acervos pois as escolas recebem novas publicações. Tal afirmação não converge com as informações oficiais sobre o PNBE[75] pois a distribuição de livros é anual e em cada um dos anos é destinada a segmentos diferentes da educação básica. Talvez essa declaração seja em função de uma “sensação” do aumento gradativo dos acervos das bibliotecas escolares que possuem mais de uma etapa do ensino fundamental ou possuem ensino fundamental e médio.

O estudo de Flávia Brocchetto Ramos, Nathalie Vieira Neves e Aline Crisleine Orso (2011) incidiu sobre obras com narrativas ou personagens africanas e afro-brasileiras presentes no acervo do PNBE 2008 e teve como objetivo “contribuir para

---

[75] Ver em: http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao. Acesso em: 07/06/2014.

divulgar tais obras, a fim de promover práticas de leitura mais efetivas na formação do leitor literário e maiores reflexões sobre os estereótipos culturais relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras" (RAMOS, NEVES, ORSO, 2011, p. 191).

Embora numa perspectiva quantitativa fique evidente uma desproporcionalidade em relação a personagens brancas, já que dos cem títulos escolhidos naquele ano apenas onze apresentaram personagens negras como protagonistas, a intenção da análise apresentada no artigo foi de explorar especialmente os aspectos de valorização das personagens negras nessas obras:

> [...] a presença, nas bibliotecas escolares e nas salas de aula, desses contos, reveladores de sínteses e contradições, contribui para o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira e da sabedoria que ela carrega consigo. Acreditamos que o estudante brasileiro, constituído a partir de diversas etnias, tenha o direito de conhecer tais narrativas, para ver-se representado nos conflitos, assim como para ter contato com histórias diversas daquelas que conhece, ampliando seus conhecimentos acerca da África e de seus povos e, consequentemente, alargando as suas possibilidades de perceber-se como cidadão brasileiro (RAMOS, NEVES, ORSO, 2011, p. 191).

A construção argumentativa das autoras optou por enfatizar positivamente a proporção de personagens negras no PNBE 2008, alertando inclusive para a quase total ausência de outros grupos étnico-raciais: "Outras etnias aparecem discretamente ou nem são citadas nas obras selecionadas pelo Edital" (RAMOS, NEVES, ORSO, 2011, p. 189). A defesa no presente estudo, no entanto, questiona tal proporcionalidade considerando os dados populacionais de distribuição étnico-racial brasileira o que levaria à necessidade de mais livros com personagens negras.

Já a pesquisa de Helen Denise Daneres Lemos (2010) não teve como objetivo principal a diversidade étnico-racial no PNBE, mas sim a importância das linguagens visual e verbal para a criança leitora dos livros desse Programa. Assim, o objetivo geral de seu estudo foi de "*investigar as possíveis interações entre a linguagem visual e a linguagem verbal nas produções do acervo do PNBE/2005, problematizando suas contribuições para o desenvolvimento da formação leitora de crianças*" (LEMOS, 2010, p. 79, destaques da autora). Sendo cinco as obras analisadas (com características de "livros interacionais"[76]), uma delas é de interesse

---

[76] Ou seja, "construído de tal forma que o leitor vê-se desafiado a produzir significados através das inumeráveis e simultâneas interações entre as narrativas visual e verbal. As linguagens complementam-se ora em harmonia, ora em processo de conflito simulado, não havendo

desta pesquisa por se tratar de uma narrativa com contexto cultural africano: **Aguemon**, de Carolina Cunha. O estudo de Lemos, que incidiu em uma análise do encontro entre as linguagens visual e verbal, de modo geral não identificou críticas em relação a possíveis estereotipias do ponto de vista social. Portanto, as interpretações sobre os elementos centrais da interação dessas duas linguagens nos livros pesquisados foram positivas:

> A análise de obras produzidas para compor um acervo de alcance nacional nas bibliotecas de escolas publicas brasileiras, tentou oportunizar aos leitores deste estudo, o vislumbre de um novo tipo de aproximação de alunos e educadores com os 'livros interacionais', devendo-se lembrar a importância da interação com outros instrumentos de 'leitura' mediados ativamente pelo cinema, a fotografia, o teatro, o grafite, a dança, entre outras expressões artísticas que fundamentam sua existência também na visualidade (LEMOS, 2010, p. 301-302).

Mesmo que as conclusões da autora sejam apresentadas de forma generalizante a todas as obras analisadas, algumas considerações feitas sobre o livro **Aguemon** são relevantes a presente pesquisa, por destacarem aspectos internos do enredo e os possíveis impactos positivos de sua recepção aos leitores e leitoras:

> De uma forma simbólica e poética, o mito apresentado por Carolina Cunha põe em destaque a importância da oralidade na vida dos povos africanos. Os segredos transmitidos de Pai para filho'(Ilustração 84), a vida frutificada (Ilustração 85) os sonhos e a imaginação incentivados (Ilustração 86), tudo acontece pela intervenção do sábio personagem Aguemon.
> As imagens do animal recebendo tantos dons e guardando-os na boca para mais tarde transmiti-los 'magicamente' a Oniomon, carregam metaforicamente o valor dado a palavra pelas tradições africanas (LEMOS, 2010, p. 223).

Outro estudo, desenvolvido por Fernandes e Cordeiro (2011) teve como objetivo analisar aspectos imagéticos da obra **25 anos do Menino Maluquinho**, de Ziraldo. A escolha dessa obra se deu, de acordo com as autoras, em função de ela compor o acervo do PNBE 2008. Dentre os elementos observados no livro, um deles refere-se à representação de personagens negras: as autoras destacaram a importância da atuação dessas personagens como forma de valorização da

---

preponderância absoluta de uma ou de outra" (LEMOS, 2010, p. 101). Para chegar ao conceito de "livro interacional", a autora construiu um amplo quadro teórico com diversos outros conceitos balizadores como "*picturebook*", "narração verbo-visual", "livro ecológico", oriundos de estudos estrangeiros. Ver mais em: LEMOS (2010, p. 92-105).

"pluralidade étnica", haja vista o contexto de valorização em que elas estão inseridas: no início da obra uma mãe e um filho estão lendo o livro **Menino maluquinho**, de Ziraldo, e a mãe compara seu filho ao protagonista do livro. Para Fernandes e Cordeiro (2011) contextos como esse são de valorização por romperem com uma tendência frequente de representação negativa de personagens negras na produção literária infanto-juvenil brasileira:

> [...] é extremamente importante aos pequenos leitores para se conscientizarem em relação à pluralidade étnica. De acordo com Fanny Abramovich (1989, p. 36), é frequente entre os livros destinados aos pequenos leitores a representação do negro e da mulher negra apenas por meio de imagens em que ocupa um local social inferior ao do branco: 'O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal [...]. Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda'... Dessa forma, Ziraldo (2006) quebra com essa representação hegemônica (FERNANDES; CORDEIRO, 2011, p. 23).

Já em outro estudo em que Fernandes foi coautora de Flávia Ferreira de Paula (2011), ao analisarem os acervos do projeto do PNBE "Literatura em minha casa", nos anos 2001 a 2003, as autoras verificaram uma desigualdade quantitativa no tocante à "pluralidade étnica[77]":

> Nosso estudo a respeito da pluralidade étnica dos personagens das obras dos acervos mostrou que a quantidade de obras que apresentam tal pluralidade (dezessete, no total) parece pequena em relação ao número de obras distribuídas nos três anos (centro e vinte obras). Ainda, segundo os resultados, o espaço para personagens brancos, negros, índios e japoneses parece garantido na literatura infantojuvenil, apesar de estes nem sempre representarem os mesmos papéis e nem aparecerem na mesma proporção (PAULA; FERNANDES, 2011, p. 394-395).

---

[77] Embora as autoras não tenham explicitado a definição teórica de "pluralidade étnica", é possível verificar sua estreita relação com a ideia de "pluralidade cultural", preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por meio dos chamados temas transversais: "A pluralidade cultural é um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998). Esta se refere ao desafio de respeitar os diferentes grupos étnicos e culturas que compõem a população brasileira e mundial, para que se tenha o convívio dos diversos grupos e para que essa característica se transforme em um fator de enriquecimento cultural e valorização da própria identidade cultural e regional. Em nossa pesquisa, objetivamos buscar as representações5 de diferentes grupos brasileiros nas obras do projeto Literatura em Minha Casa, em especial aquelas destinadas às 4ªs e 5ªs séries do Ensino Fundamental, com base nos editais de convocação para inscrição das obras do projeto, que diziam que as coleções deveriam 'apresentar-se como um pequeno retrato da cultura brasileira' (BRASIL, 2001; 2002; 2003), sendo que esta é marcada pela diversidade" (FERNANDES; CORDEIRO, 2011, p. 394).

Ao mesmo tempo em que identificaram o problema no tocante à quantidade, também apontaram para uma possível desigualdade qualitativa na representação de personagens brancas, negras, indígenas e asiáticas. Nesse sentido, as autoras defendem que o "aspecto da diversidade étnica [...] é importante não só para que leitores de diferentes etnias se vejam representados nos livros e nas histórias que leem, mas também para que passem a respeitar e conviver com as diferenças" (PAULA; FERNANDES, 2011, p. 395).

A pesquisa de Leda Cláudia da Silva Ferreira[78] (2008, p. 2) analisou, "do ponto de vista da pluralidade cultural [conforme os PCN], o perfil das personagens que povoam os contos brasileiros contemporâneos selecionados e distribuídos pelo [...] (PNBE) de 2005". Seu *corpus* de análise compôs-se de cinquenta e três livros dos acervos do PNBE 2005 contendo coletâneas de contos, e a investigação da autora pautou-se no perfil sociocultural das personagens (gênero sexual, idade, estrato social e cor/raça) e em dados técnicos das obras, bem como questões relacionadas à autoria e ilustração. No tocante à cor/raça das personagens, os resultados da autora indicaram uma hegemonia racial branca:

> Em relação à questão racial, a porcentagem de personagens brancas alcança quase a metade do corpus (45%) e, quando somada a quantidade de personagens em que não há indícios de cor (considerando que a categoria sem indícios equivale à opção velada de se representar a elite dominante, que, de tão normal, dispensa verbalização [...]), registra-se o total de 89,3% dos casos. Coube aos pretos e pardos serem representados por apenas 10,7% das personagens (FERREIRA, 2008, p. 103).

Para a autora, comparando seus resultados com estudos anteriores, "notou-se que o quadro da representação da personagem na literatura para crianças e jovens no País nos últimos cinquenta anos permanece quase inalterado" (FERREIRA, 2008, p. 104). O argumento de Ferreira para este quadro estaria, possivelmente, na carência de produção de obras que valorizam a pluralidade cultural e, nesse contexto, caberia investimentos na formação docente para que essa/e profissional "possa interferir no processo de reprodução ideológica por meio da literatura" (FERREIRA, 2008, p. 105).

---

[78] Resultados da mesma pesquisa foram também condensados em um artigo e embora apresentem pequenas variações na interpretação dos dados não serão apresentados nessa tese. Ver em: Silva, L. C. (2010).

> Assim, se as obras literárias não contemplam a busca pela pluralidade, ou o fazem de forma deficiente [...], pode-se buscar pela concreção de metas frente à valorização da pluralidade cultural expressas nos PCN´s por meio da atuação do professor, no papel do condutor da problematização dessa realidade (FERREIRA, 2008, p. 104).

Outra pesquisa, desenvolvida por Aracy Alves Martins e Nilma Lino Gomes (2010) acerca do PNBE, problematizou na literatura as possibilidades de introdução de "discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo" (MARTINS; GOMES, 2010, p. 144). As autoras ressaltaram, no entanto, sobre a dificuldade de inserção desses discursos humanizadores de modo equilibrado em diferentes regiões do Brasil, em função da permanência do mito da democracia racial. Para Martins e Gomes (2010), é possível que a ideia de uma sociedade harmoniosa esteja inviabilizando a circulação de tais produções e impedindo que elas exerçam "repercussões positivas" entre as regiões do País e "entre os especialistas que analisam essas obras a pedido do próprio Ministério" (MARTINS; GOMES, 2010, p. 144).

Discutindo sobre os conceitos de diferença e diversidade na literatura, as autoras analisaram trinta e nove obras de diversas edições do PNBE distribuídas em quatro eixos ("problemas físicos e intelectuais", "relações de gênero", "relações étnico-raciais: africanos e afro-brasileiros", "relações étnico-raciais: indígenas"). Suas interpretações evidenciaram oscilações na qualidade literária de algumas obras:

> Torna-se necessário ressaltar que nem sempre os livros produzidos para as temáticas ligadas à diversidade, assim como a outras temáticas, portam em si características de obras efetivamente literárias, conforme constatam Íris Amâncio, Nilma Gomes e Miriam Jorge (2008). A complexidade do tema, a demarcação política dos autores, a tensão entre reprodução e superação de estereótipos são alguns elementos que tornam essa tarefa mais complexa. Alguns livros, mesmo que dotados de uma intencionalidade positiva e afirmativa do autor diante da diversidade, acabam apresentando limites quanto à dimensão estética, a qual é considerada um aspecto imprescindível da obra literária (MARTINS; GOMES, 2010, p. 167).

A pesquisa de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006) teve como objetivo analisar "as representações de gênero, raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional de Biblioteca da Escola do ano de 1999". Seu estudo possibilitou a construção de conceitos nomeados por ela como

"*reificação da branquidade, radialização da negritude*[79]*, masculonormatização e periferização da feminilidade*" (KAERCHER, 2006, p. 13, destaques da autora). Dentre a densidade dos resultados da autora, no tocante à representação de personagens brancas e negras sua análise indicou que:

> A identidade racial branca é apresentada como estando à parte, como não-alvo do processo de racialização; através de mecanismos discursivos como a sedução, a hiper-exposição, a apresentação como sendo indistinta, homogênea e atemporal/ahistórica, a branquidade termina por construir, ao redor de si, um escudo. [...]
> As representações de negritude [...] operam de modo a promover um clareamento de negros e negras [...]. Há a promoção/emprego de estratégias como a extinção do fenótipo, que acabam por conferir ao acervo uma estética branca: os penteados, o posicionamento corporal, os costumes culturais (alimentícios, de vestuário, religiosos, etc.) dos negros e negras não são valorizados (KAERCHER, 2006, p. 192-193).

Lucilene Costa e Silva (2012, p. xi), em um estudo voltado para representação, em três obras infanto-juvenis, "de temática africana e afro-brasileira em busca de novos referenciais estéticos e culturais para a construção da identidade da menina negra", dedicou parte de sua dissertação à análise de uma quarta obra que compôs o acervo do PNBE por duas vezes: o livro **Caçadas de Pedrinho**, de Monteiro Lobato. Segundo a autora:

> A obra Caçadas de Pedrinho (2009), de Monteiro Lobato, está dentro do objetivo principal deste trabalho, embora apresente em seu enredo elementos que desvalorizam a mulher negra. Sua utilização como parte da pesquisa provém da atualidade da polêmica instaurada pelo Parecer nº 15/2010, o qual levantou questões relacionadas às representações sociais da mulher negra, além de trazer à tona a discussão sobre como estereótipos negativos podem fazer parte do currículo da educação básica por meio da política de leitura implementada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (SILVA, L. C., 2012, p. 26).

Analisando a representação de Tia Nastácia em relação às outras personagens na trama, a autora destacou elementos de uma ideologia racista operando para estigmatizar e hierarquizar a única mulher negra do texto, no tocante

---

[79] A autora define *Negritude radializada* como o "[...] resultado da fusão dos conceitos de raça e cor no Brasil que [...] termina por criar um leque de matizes cromáticos (como um radial) que pode chegar ao infinito e que, apesar disto, exclui as cores localizadas nas extremidades: o branco e o preto. Ou seja, ao articular o processo de reificação da branquidade com o processo de radialização da negritude, terminamos por criar representações cromáticas da negritude que excluem o preto, e os demais matizes escuros, como cores possíveis de serem utilizadas em suas ilustrações. Deste modo, ao promover o desaparecimento do escuro implementa-se um embranquecimento" (KAERCHER, 2006, p. 137-138).

aos nomes depreciativos destinados a ela, bem como em contextos que "demonstram sentimento, julgamento e avaliação do autor [negativos] sobre a personagem Tia Nastácia" (SILVA, L. C., 2012, p. 115). E ao encerrar a seção dedicada à análise dessa obra, a autora propôs um questionamento relevante:

> Diante da compreensão das ideologias sobre raças impressas no trabalho de Monteiro Lobato, o grande desafio deste momento é saber qual seria o melhor encaminhamento para a questão, uma vez que a compreensão dos contextos históricos em que as obras são produzidas não é o suficiente para resguardar o direito das pessoas, nesse caso, das crianças negras, de terem suas identidades poupadas de estereótipos racistas (SILVA, L. C., 2012, p. 125).

Esse questionamento da autora pode ser encarado como o cerne da discussão recente sobre a produção de Monteiro Lobato e é, também, um questionamento que levou outros estudos, como o citado a seguir, a proporem alternativas de resolução.

Também abordando a produção lobatiana, em especial a que compôs o PNBE, o estudo de Lara Cardoso Mariano (2013, p. 52) teve como objetivo "analisar o discurso ideológico das obras de Monteiro Lobato, propondo uma nova metodologia de trabalho que permita minimizar preconceitos por meio da contextualização história e da análise crítica desde os primeiros anos". A defesa de Mariano é de que, reconhecendo o preconceito na produção de Lobato, a estratégia pedagógica adequada seria problematizar essa questão:

> Sendo assim, o papel da educação na luta contra o preconceito é contextualizar historicamente as obras do escritor, atribuindo-lhe o caráter didático, mostrando para as crianças os motivos reais que levaram Lobato a criar tais histórias, desmistificando as funções pejorativas de alguns de seus personagens, utilizando-os como exemplo daquilo que NÃO se deve fazer. Dessa forma, ao invés de reforçar o preconceito, suas histórias criam uma inversão de valores agindo de forma positiva no processo de valorização da cultura afro-brasileira e africana (MARIANO, 2013, p. 61).

Entendendo tal proposição como uma alternativa pedagógica, surgem novas reflexões propostas agora pelo presente estudo: utilizar a produção de Monteiro Lobato como exemplo negativo seria a melhor alternativa para combater o racismo? E mais: será que a reificação de expressões pejorativas (identificadas pela autora como "exemplo daquilo que NÃO se deve fazer") geraria, automaticamente, uma "inversão de valores" positivos do público leitor, com a mediação "adequada"?

Alternativas como essa se revelam limitadas e arriscadas já que nada acrescentariam nem à leitura crítica de uma obra literária e nem ao combate ao racismo, considerando que a partir do momento que uma obra esteja sendo utilizada como mero pretexto para ensinar, ela perde seu caráter literário.

Dentre os estudos encontrados no levantamento aqui exposto, duas das próximas pesquisas apresentadas a seguir possuem um diferencial: uma investigação sobre a participação de crianças leitoras de obras de edições do PNBE. Em função dessa especificidade, será opção apresentar alguns de seus resultados com um maior detalhamento. A pesquisa Naiane Rufino Lopes (2012) teve como objetivo analisar, no PNBE 2010, a presença de personagens negras "para compreender como as crianças do 1º e do 5º ano do ensino fundamental I veem a presença do personagem negro na literatura infantil" (LOPES, 2012, p. v)[80]. O interesse em desenvolver investigação nessas fases escolares deveu-se, segundo a autora, à proposta de "investigar se as percepções acerca dos personagens negros são diferentes ao decorrer do processo escolar, ou seja, analisar se as crianças pequenas possuem representações diferentes das desenvolvidas pelas crianças maiores" além de "observar a construção da identidade étnico-racial no interior da escola" (LOPES, 2012, p. v). Para tanto, os procedimentos metodológicos incluíram entre outros, análise de livros de acervos do PNBE 2010, observação participante e entrevistas semiestruturadas como crianças.

No tocante à análise dos livros em busca de personagens negras como protagonistas, Lopes (2012) informou que em função de nem todos os livros da listagem oficial do MEC estarem na escola pesquisada, sua busca iniciou-se pelos sites das editoras "onde estão disponibilizadas as sinopses e algumas imagens dos personagens principais" (LOPES, 2012, p. 21). Ao todo, seu levantamento encontrou oito livros[81] com personagens negras como protagonistas, sendo que na escola

---

[80] Resultados da mesma pesquisa foram também condensados em um artigo: ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 24/02/2014.

[81] Os livros identificados na pesquisa foram: **Contos ao redor da fogueira**, de Rogério Andrade Barbosa; **Azur & Asmar**, de Michel Ocelot; **Histórias de Ananse**, de Baba Wague Diakite e Adwoa Badoe; **Nina África**: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades, de Arlene de Holanda Nunes Maia, Maria Lenice Gomes D. Silva e Clayson Gomes de Almeida; **Valentina**, de Márcio Vassallo de Freitas e Vivian Mara Suppa; **Betina**, de Nilma Lino Gomes e Denise Cristina do Nascimento; **O casamento da princesa**, de Celso Sisto Silva; **A caixa de lápis de cor**, de Maurício Vereza da Silva. Como no trabalho de Lopes (2012) não foram informados/as os/as autores dos

pesquisada estavam apenas quatro deles. Cabe aqui destacar um dado complementar da pesquisadora sobre a quantidade de personagens negras como protagonistas na biblioteca da escola pesquisada:

> Durante a busca pelos livros do PNBE 2010, em uma biblioteca desorganizada, utilizei a análise documental para analisar os livros que possuíam personagens negros e estavam disponíveis na biblioteca, mesmo que não tivessem sido recomendados pelo PNBE 2010. Em meio a inúmeros livros, por volta de novecentos, apenas dezesseis possuíam personagens negros como protagonistas, sendo que a maioria deles nunca tinha sido lida por nenhum aluno; muitas fichas de empréstimo encontradas no verso dos livros estavam em branco (LOPES, 2012, p. 22).

Outro elemento de destaque na pesquisa foram as entrevistas realizadas com estudantes do primeiro e quinto ano do ensino fundamental, a respeito da representação de negras/os na literatura infantil. Ao todo foram entrevistados quatro grupos com seis estudantes cada, sendo que “a formação dos grupos levou em conta que todos os grupos deveriam ter pessoas de pertencimento étnico-racial diferentes; quanto a gênero, alguns grupos ficaram apenas com meninas por elas serem a maioria” (LOPES, 2012, p. 24), embora no decorrer do estudo a autora tenha apontado que houve dificuldade por parte das crianças em identificarem-se como negras. Como o interesse principal para essa tese é a voz das crianças sobre as leituras, algumas limitações metodológicas (talvez relacionados mais à descrição e não à execução da pesquisa)[82] não serão discutidos em detalhe.

Para os debates com os grupos focais foram utilizados os quatro livros inicialmente catalogados, juntamente com outros quatro[83] que não faziam parte do PNBE 2010, mas continham personagens negras como protagonistas. A autora destacou que embora tenha sido uma premissa a preocupação com a representação positiva das personagens negras dos livros de leitura das crianças durante a

---

respectivos livros, foi feita complementação com base no documento do FNDE intitulado “Obras Selecionadas PNBE 2010”. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/174-biblioteca-da-escola?download=3879:pnbe-2010-obras-selecionadas. Acesso em 17/02/2014.

[82] Um aspecto na dissertação de mestrado de Lopes dificultou o entendimento das fases da pesquisa: inicialmente sua informação é de que foram realizadas entrevistas semiestruturadas e posteriormente as crianças entrevistadas participaram de grupos focais com debates sobre a leitura de livros selecionados para a pesquisa. Tanto o roteiro das entrevistas semiestruturadas quanto do debate do grupo focal não foram apresentados no estudo, sugerindo, em certos momentos, que ambos os procedimentos metodológicos aconteceram concomitantemente e em outros que foram separadamente.

[83] São eles: **Bruna e a galinha d’Angola**, de Gercilga de Almeida; **Os gêmeos do tambor**, de Rogério Andrade Barbosa; **África, meu pequeno Chaka...**, de Marie Sellier; **Os sete novelos**, de Angela Shelf Medearis.

pesquisa, houve uma dificuldade relacionada a dois desses livros, componentes do PNBE 2010 pois "representavam o negro com personagens socialmente desvalorizados" (LOPES, 2012, p. 27-28):

> No livro *A caixa de lápis de cor*, o personagem principal, um menino negro era um engraxate, um menino pobre, como muitas vezes o negro é representado na sociedade brasileira, associado unicamente à pobreza e a dor. No livro *Azur & Asmar*, embora a história se passe no Oriente Médio, o menino de pele mais escura é chamado de moreno e não de negro, e também é o personagem pobre da história que cresce ao lado do menino branco e rico (LOPES, 2012, 28, destaques da autora).

Além de identificarem uma desproporcionalidade entre protagonistas brancas/os e negras/os, Lopes (2013) também constatou que as crianças leitoras reconhecem essa disparidade, conforme alguns trechos a seguir:

> **Pesquisadora**: Qual é a história do livro? [trata-se do livro "A caixa de lápis de cor"]
> **Kau**: O menino ganha uma caixa de lápis de cor e desenha e entra no desenho.
> **Pesquisadora**: O que ele era antes, Manoela?
> **Man**: Engraxava os sapatos.
> **Pesquisadora**: Por que ele ganhou esta caixa de lápis de cor?
> **Joã**: Porque o homem não tinha dinheiro para pagar ele.
> **Pesquisadora**: Ele engraxava sapatos e ganhou a caixa de lápis de cor em forma de pagamento, então como era este menino do livro?
> **Kau e Joã**: Ele é negro.
> **Pesquisadora**: É uma história feliz ou uma história triste?
> **Lay**: Feliz.
> **Pesquisadora**: É uma história feliz?
> **Kau**: Ele é órfão.
> **Pesquisadora**: Por que você acha que ele é órfão?
> **Kau**: Ele não tem mãe e nem pai e engraxa sapato.
> **Pesquisadora**: Falou no livro que ele não tem pais ou você chegou a esta conclusão?
> **Kau**: Porque ele engraxa sapato e não mora em uma casa.
> **Pesquisadora**: Ele não mora em uma casa, ele mora onde?
> **Man**: Na rua.
> **Pesquisadora**: Vocês acharam a história bonita, é legal morar na rua?
> **Todos**: Não.
> **Kau**: Eu não queria ser órfão.
> **Pesquisadora**: Vocês já tinham visto algum menino negro assim nos livros?
> **Kau**: Eu já, o Saci-Pererê.
> **Pesquisadora**: Tirando o Saci-Pererê, que é uma lenda, vocês já viram outro?
> **Ped**: Só um este livro foi o primeiro.
> (Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 30/08/2011).
> [...]
> **Pesquisadora**: Como eram os personagens deste livro? [trata-se do livro "Azur & Asmar"]
> **Tai**: Tinha muitas pessoas morenas.
> **Jaq**: Isso é bem raro.
> (Diálogos no Grupo Focal com o Grupo IV do quinto ano, 29/09/2011).

[...]
Pesquisadora: Vocês já tinham visto alguma princesa negra nos livros? [trata-se do livro “O casamento da princesa”]
Isa: Nunca.
Van: Não.
Pesquisadora: Por que será que não tem princesas negras, o que vocês acham sobre isso?
An Bea: Porque sempre que tem um livro com princesas, só tem princesas brancas.
Pesquisadora: Por que será?
Isa: Por causa do racismo.
(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo III do quinto ano, 18/09/2011).
(LOPES, 2012, p. 96; 109; 104).

E essa discussão sobre a desproporcionalidade entre personagens negras e brancas como protagonistas reiterou-se nos trechos destacados a seguir, já que as crianças articularam a ausência de negras/os com a produção editorial brasileira e alertaram para o racismo presente em obras de Monteiro Lobato:

Pesquisadora: Qual a história do livro?
And: A história é que o avô de um menino chamado Chaka respondia tudo sobre a infância. Por exemplo: dos amigos, do pai e da mãe e também de muitos primos.
Pesquisadora: O Avô contava coisas sobre os ancestrais dele?
And: Isso, sobre a África, a cultura e os artesanatos.
Pesquisadora: A história acontece na África?
And: Sim.
Pesquisadora: E como são os personagens deste livro?
Pat: Eles são negros.
Pesquisadora: Vocês gostaram do livro?
Todos: Sim.
Pesquisadora: O que vocês mais gostaram no livro?
And: Não sei.
Pesquisadora: Vocês acham que se tivessem mais personagens negros nos livros, eles seriam vendidos?
An Lau: Eu acho que não, porque as pessoas brancas não gostam de fazer livros de gente negra.
Gab: Eu acho que venderia, porque muitas histórias de negros ensinam muitas coisas e são bem legais.
And: Eu também acho que não, porque lembrando da semana passado eu acho que a gente tem racismo ainda, as fábricas que fazem os livros iam ter este racismo e não iam publicar os livros, mesmo que eles sejam legais ainda tem racismo, então eu acho que não.
(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo II do quinto ano, 29/09/2011).
[...]
Pesquisadora: Vocês acham que tem muitos livros falando sobre a África?
Todos: Não.
Pesquisadora: E com personagens negros?
Jos: Uns quatros se tiverem.
Lor: Tem muito pouco.
Pesquisadora: E por que será que isso acontece?
Eve: Porque a gente nunca tinha visto, eles publicam muito livro com pessoas brancas e poucos da África
[...]
Ped: Eu acho que eles ainda não sabem muito sobre as tradições da África.

> **Eve**: Eu acho que é mais pelo preconceito contras as pessoas negras.
> **Pesquisadora**: Será que pode ter relação com o preconceito então?
> **Lor**: Tem e muito.
> **Pesquisadora**: Vocês já viram alguma discriminação nos livros?
> **Eve**: Nos Livros do Monteiro Lobato, a Emília tem preconceito contra a Tia Nastácia.
> (Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do quinto ano, 29/08/2011).
> (LOPES, 2012, p. 111).

Os comentários das crianças revelam avaliações críticas e argutas, como a de a de *An Lau* ("Eu acho que não, porque as pessoas brancas não gostam de fazer livros de gente negra"), que é contraposta pela de *Gab* ("Eu acho que venderia, porque muitas histórias de negros ensinam muitas coisas e são bem legais"). É possível, a partir desse excerto, interpretar no contexto duas perspectivas: uma delas, representada por *An Lau*, remete a problemática do debate menos ao público leitor e mais aos processos de criação e difusão, denotando uma percepção sobre domínio da produção dos livros por "pessoas brancas"; outra, representada por Gab, remete a uma avaliação positiva do conteúdo dos livros com personagens negras. Ambas as argumentações dicotômicas permitem captar diferentes faces do fenômeno, cuja riqueza está nos sujeitos que as produzem: as crianças. Tal contexto retoma a argumentação sobre o caráter adultocêntrico da literatura infanto-juvenil (ROSEMBERG, 1985) e os impactos que as escolhas feitas por adultas/os exercem na percepção e formação literária das crianças leitoras. Outras crianças participantes da conversa reforçam o tom de protagonismo possibilitado pelo debate, como é o caso de Ped ("Eu acho que eles ainda não sabem muito sobre as tradições da África") e Eve ("Nos Livros do Monteiro Lobato, a Emília tem preconceito contra a Tia Nastácia") e percepção das nuances do racismo e sua forma de operação no contexto brasileiro. Além disso, o formato da pesquisa (entrevista e debate) reitera elementos das reflexões propostas por Silva, L. C. (2012) e Mariano (2013) sobre o encaminhamento pedagógico de obras do PNBE (no caso de ambas trata-se de uma obra em específico) com conotações racistas.

O outro estudo catalogado que envolveu pesquisa com crianças e uma obra do PNBE com personagens negras foi realizado por Sônia M. M. F. Travassos (2013), cujo objetivo geral foi "analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo" (TRAVASSOS, 2013, p. 17). A esse objetivo, a autora acrescentou as seguintes questões:

> Considerando a escola como espaço de formação de leitores e o contexto escolar como grande colaborador para o acesso das crianças à leitura e à literatura, pergunto: como a obra infantil de Monteiro Lobato, escrita entre os anos 1920 e 1940, e referência de inovação e qualidade na literatura infantil brasileira, é lida e ressignificada por crianças de hoje no contexto escolar? Como a obra aborda questões da infância e da leitura? É possível ler Lobato com as crianças da atualidade? Qual o lugar da tradição literária, na heterogeneidade da produção literária do século XXI? Que formas, além da leitura literária, propiciam às crianças de hoje acesso à obra de Lobato? O que aproxima e/ou afasta as crianças dos textos deste autor? A leitura de obras de Lobato, na escola, contribui para a formação de novos leitores? Como? (TRAVASSOS, 2013, p. 18).

Por meio de observação participante, intervenções orais, tendo livros de Lobato como suporte, e conversas/entrevistas com professoras e crianças de 1º ao 3º ano do ensino fundamental de duas escolas do Rio Janeiro (uma municipal e outra federal), dentre as impressões sobre as leituras realizadas, uma delas envolveu o tema do racismo na obra **Caçadas de Pedrinho**, componente de acervos do PNBE. Após a pesquisadora ler um trecho que descrevia personagens envolvidas na cena – sendo "*um menino, duas meninas, um leitão, uma boneca, uma velha branca e uma velha preta*" (TRAVASSOS, 2013, p. 161, destaques da autora) – duas alunas cochicharam, o que promoveu o seguinte diálogo:

> **Júlia**: Falar preto é racismo.
> **Pesquisadora**: Por quê? (ninguém responde).
> **Pesquisadora então pergunta**: E como é que se fala? Negro?
> **Júlia**: Uma senhora.
> **Pesquisadora**: É que na época de Monteiro Lobato não era racismo falar assim. Hoje tem gente que acha que é.
> **Marcos**: Podia falar a negra.
> **Pesquisadora**: Naquela época eles não achavam que era racismo, mas hoje vocês acham que é racismo?
> **Crianças**: É. Eu acho. Eu acho.
> **Pesquisadora**: Então podia falar como? Vamos trocar então? Como eu posso falar - as duas senhoras?
> **Maria**: Negra.
> **Pesquisadora**: Então vou trocar: 'Uma senhora branca e uma senhora negra.' Ficou melhor assim?
> **Crianças**: Ficou. Ficou.
> (TRAVASSOS, 2013, p. 161).

A análise de Travassos (2013) sobre esse episódio novamente abordou a necessidade de mediação adequada (embora no episódio em questão a autora reconheça as limitações de sua mediação), aliada à postura das próprias crianças

leitoras que, contextualizadas em um tempo diferente do da produção da obra, conseguem fazer uma leitura diferente e mais ampliada:

> Voltando à polêmica [...] sobre haver ou não racismo na obra lobatiana e se textos com algum tipo de conteúdo e/ou termos preconceituosos devem ou não fazer parte dos acervos escolares, devem ou não vir acompanhados de notas explicativas, penso que o evento aqui analisado aponta caminhos para lidar com tais questões: ao acolher as vozes das crianças, a mediadora (no caso, a pesquisadora), trouxe informações sobre uma outra época, procurando ampliar a discussão e a compreensão dos ouvintes a esse respeito, apesar de mostrar um único ponto de vista ao afirmar que naquela época não era racismo, mas não deixa de abrir espaços, no debate, para as crianças expressarem com liberdade seus pontos de vista. Não seria esse o ideal de leitor que muitos educadores expressam desejar formar: leitores capazes de pensar sobre o que leem, relacionando o que interpretam na leitura com o contexto sócio histórico onde estão inseridos, ampliando sua compreensão a respeito de si mesmo e sobre o mundo?
> [...] os trechos lidos da obra, aliados a uma mediação que abriu espaço para que relações dialógicas acontecessem, provocaram os leitores a construir sentidos, conversar com o mundo, se confrontar com o outro, viver a alteridade e se posicionar, na busca pela compreensão: ativa, criadora e que possibilita mudanças (TRAVASSOS, 2013, p. 163).

De modo geral, essa é a conclusão da autora sobre obras “que apresentam situações de discriminação racial” (TRAVASSOS, 2013, p. 85). Acrescentou ainda que apesar das ambiguidades da produção lobatiana, sua leitura na escola atual “ao contrário de trazer prejuízos aos leitores, pode justamente levá-los a conversar com a realidade, problematizando-a” (TRAVASSOS, 2013, p. 85).

O artigo de Aracy Martins e Rildo Cosson (2008) intitulado “Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil” dedicou uma parte à análise de obras que tratam da cultura afro-brasileira no PNBE. Para Martins e Cosson, tais obras (dez ao todo[84] foram as mencionadas) podem ser analisadas distribuídas em quatro grandes grupos. A autora e o autor ressalvam que o intento não é de focalizar a elaboração estética das obras nem a sua proporcionalidade, e sim de destacar que esses “grupos revelam a abertura de espaço para a questão étnico-racial na circulação literária contemporânea e a diversidade de perspectivas com que ela é tratada [...]” (MARTINS; COSSON, 2008, p. 65).

---

[84] São elas: 1º grupo: **Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental**, de Mamadou Diallo e Yili Roras Diaz-Granados; **O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia**, de Sophie Dutertre e Praline Gay-Para; **O Congo vem aí**, de Sérgio Capparelli; **Um passeio pela África**, de Alberto da Costa e Silva. 2º grupo: **O rei preto de Ouro Preto**, de Sylvia Orthof; **Chico Rei**, de Mônica Bergna. 3º grupo: **Nonô descobre o espelho**, de José Roberto Torero; **Ilê Aiê: um diário imaginário**, de Francisco Marques; **Jogo duro**, de Lia Zatz. 4º grupo: **O cabelo de Lelê**, de Valéria Barros Belém.

O primeiro grupo é denominado por Martins e Cosson como de "*base cultural* porque busca resgatar e registrar a literatura oral, notadamente lendas, mitos, fábulas e outras narrativas tradicionais" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 65, destaques meus). Nele destacam-se obras com características informativas sobre a cultura africana ou afro-brasileira ou que lançam "um olhar sobre as raízes africanas em uma perspectiva da tradição" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 65) e aproximando-os do contexto brasileiro. O segundo grupo refere-se às "biografias de personagens históricas" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 66) sendo que há um único exemplo apresentado: a biografia de Chico Rei. O terceiro grupo "é ainda um olhar sobre o passado e encena o período da escravidão" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 66), em que predomina a denúncia do racismo originado do período da escravização e que se perpetua ao longo do tempo sobre a população afro-brasileira. O quarto grupo "percorre caminhos de afirmação da identidade que não passam pela denúncia do racismo" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 66). Tomando como exemplo uma obra, Martins e Cosson ressaltam que suas características e de outras do mesmo grupo promovem a ruptura com estereótipos de passividade ou mesmo de sensualidade, priorizando "a afirmação da identidade negra a partir da valorização e positivação da imagem física (beleza) e intelectual (inteligência, protagonismo)" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 66), "ao mesmo tempo em que procuram afirmar um futuro mais harmonioso em termos de convivência entre os diferentes, em uma possível releitura do mito da democracia racial" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 66). Dedicando outra seção à análise da obra citada nesse último grupo (**O cabelo de Lelê**, de Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça), Martins e Cosson destacam a sua qualidade estética e literária e as contribuições do enredo para a afirmação da identidade negra e para a ampliação do repertório cultural das crianças leitoras de modo geral no sentido de refletirem sobre suas origens.

Embora a autora e o autor em uma análise particular sobre uma das obras do PNBE tenham evidenciado na parte final do seu estudo aspectos positivos no tocante à identidade negra e a sua qualidade literária, de modo geral pode-se classificar a elaboração dos quatro grupos de obras como neutra, na medida em que Martins e Cosson não objetivam analisar, como já dito, "dados quantitativos e a elaboração estética das obras" (MARTINS; COSSON, 2008, p. 65).

Ruth Ceccon Barreiros e Nancy Rita Ferreira Vieira (2011) desenvolveram uma análise sobre dois livros de temática afro-brasileira e suas implicações "na formação leitora do Ensino Fundamental I" (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p. 330). Um desses livros (**A África, meu pequeno Chaka...**, de autoria de Marie Sellier) segundo as autoras compôs um dos acervos do PNBE[85] e, dentre os resultados, um deles indicou uma tendência pedagógica sobressaindo-se sobre a literária, embora as pesquisadoras alertem sobre as possíveis intenções da autora do livro:

> [...] pôde-se perceber que das obras lidas e analisadas, especialmente, a primeira delas 'A África, meu pequeno Chaka...' [...] se sobressai quanto ao aspecto pedagógico em detrimento do lúdico, desejado e esperado na obra voltada para as crianças.
> [...]
> Contudo, é preciso considerar que estivesse na intenção da autora de 'A África, meu pequeno Chaka...' oportunizar aos leitores o máximo de conhecimento acerca da cultura africana. Em função disso, ela optou por construir a narrativa de forma mais didática, em que as várias informações sobre a cultura são inseridas como resposta às perguntas que estruturam a narrativa, além de ressaltar a oralidade como forma de legar cultura no continente africano (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p. 346-347).

Mesmo fazendo ressalva sobre as possíveis intenções da escritora da obra, Barreiros e Vieira questionaram, em sua análise, os critérios de escolha desse livro por parte do MEC e alertaram para a necessidade de formação de professoras/es que atendam às demandas de um encaminhamento pedagógico adequado:

> Esse fator sugere um dentre outros questionamentos, por exemplo: quais critérios foram adotados pelo MEC para essa indicação? Um educador pouco crítico poderá utilizar esta obra literária, em sala de aula, sem se dar conta dos inúmeros aspectos que ela apresenta, os quais precisam ser devidamente explorados para que a criança alcance os objetivos, não apenas de formação leitora, mas também de conhecer a cultura nela abordada (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p. 347).

---

[85] As autoras não indicaram o ano em que esse livro foi escolhido para o PNBE. Em pesquisa para identificar o ano, foi verificado que esse livro compôs acervo não do PNBE e sim do PNLD, na ação chamada de "Acervos complementares", definida como: "As obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. Essas obras configuram-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada".
(Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130. Acesso em 12/02/2014). Além disso, a listagem onde consta o nome desse livro não indica o ano de sua distribuição. Ver em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/acervos_obras_complementares1.pdf. Acesso em 12/02/2014.

Outra pesquisa, cujo foco não foi diretamente a diversidade étnico-racial no PNBE e sim a presença de práticas chamadas comumente de “politicamente corretas” nesse Programa, foi desenvolvida por Halina Paganelli Silva (2012) e teve como objetivo “investigar, em livros infantis selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/2008, a presença do politicamente correto e como ele é comunicado” (SILVA, H. P., 2012, p. vi). Foram três os livros utilizados como corpus de análise, oriundos do acervo do PNBE 2008, sendo o primeiro de um autor sul-africano (**O que tem na panela, Jamela**, de Niki Daly) e o segundo (**Dadá e Dazinha**, de Luiz Antonio Aguiar) e o terceiro (**Você viu meu pai por aí?**, de Charles Kiefer) de autores brasileiros. Em função de ser, dentre as pesquisas catalogadas nesse levantamento, a que mais diverge da perspectiva teórica defendida no presente estudo, torna-se importante não apenas apresentá-la mas, mesmo que brevemente, desenvolver uma análise.

A interpretação da autora sobre as três obras indicou, de modo geral, que, ao passo que o primeiro livro (ambientado num contexto familiar sul-africano) e o terceiro (ambientado em uma cidade fictícia próxima a uma reserva indígena) seriam consequências do “politicamente correto” atuando na política do PNBE, apenas o segundo livro (ambientado na casa da vovó), seria legitimamente representante da literatura infanto-juvenil, dadas as suas qualidades estético-literárias:

> É interessante observar que nos livros 1 e 3, provavelmente selecionados pelo PNBE 2008 por valorizarem as culturas africana e indígena, respectivamente, o politicamente correto se faz muito mais presente do que no livro 2, que aparentemente foi selecionado para o programa por não estar relacionado ao politicamente correto, mas devido à sua qualidade textual. Isso pode evidenciar aquilo que Borges (1996) aponta a respeito da subversão na avaliação de bens culturais, em que questões raciais, étnicas, sexuais, físicas e sociais que prevalecem (SILVA, H. P., 2012, p. 99).

Embora a autora reconheça que seu trabalho origina-se de “interpretações pessoais e estão sujeitas aos limites impostos pela parcialidade da análise” (SILVA, H. P., 2012, p. 99), a maneira como sua análise é conduzida indica uma resistência e dificuldade em tratar de temas que se distanciam do cânone literário, e reduz a presença de obras com temáticas da “diversidade” à constatação de não terem, *a priori*, qualidade literária. Além disso, sua perspectiva eurocentrada inviabiliza interpretações que superam os estereótipos raciais. Destacam-se algumas passagens que evidenciam as marcas de um racismo discursivo nas análises da

autora: “Apesar de ser um autor branco [...], a maioria dos trabalhos da Daly representam temas da África negra” (SILVA, H. P., 2012, p. 70), e a autora justifica a intenção de Daly (autor do primeiro livro analisado) com o argumento de que há “uma clara intenção de valorizar as diferentes culturas africanas e de atenuar conflitos e aproximar povos, aspectos relacionados aos parâmetros [...] de interpretação do politicamente correto” (SILVA, H. P., 2012, p. 70). Em outro trecho a autora justifica como “politicamente correta” a construção de enredos com valorização da cultura e tradição africana: “Há um cuidado especial em apresentar e valorizar a cultura e a tradição da África negra através das roupas, dos penteados e dos cenários (parâmetro 1 do PC [Politicamente Correto])” (SILVA, H. P., 2012, p. 75).

Outra perspectiva que prejudica a qualidade acadêmica do trabalho (e o próprio argumento da autora) refere-se a interpretações simplistas como em:

> Além da óbvia valorização da cultura africana, fica subentendido que o autor também procura valorizar as mulheres em seu livro, já que praticamente todas as personagens são femininas. Outra interpretação a que se pode chegar é que o fato de não haver um pai na história, mas isso não ser mencionado em nenhum momento da narrativa, é mais uma forma de tornar a obra livre de conflitos típicos da vida real” (SILVA, H. P. 2012, p. 76-77).

Além disso, em diversas passagens predominou a ideia de uma “discriminação reversa”, indicando um maniqueísmo típico presente, segundo a autora, no “politicamente correto”:

> A principal crítica em relação à interpretação do politicamente correto como valorização da ‘diversidade’ é a de que, ao se determinar ações que favorecem um determinado grupo social em detrimento a outro, gera-se uma discriminação reversa, que acaba acentuando ainda mais as diferenças (SILVA, H. P., 2012, p. 44).

Tal interpretação, além de apresentar-se como uma estratégia confortável para a manutenção de hierarquias, constrói-se sobre uma perspectiva de igualdade semelhante ao mito da democracia racial, já que, para esse mito, questionar as desigualdades seria acentuar as diferenças. Ao analisar a terceira obra (com temática indígena), a autora retoma seu argumento:

> Além disso, como a narrativa reduz as relações de poder entre brancos e índios a uma versão maniqueísta de bem e mal, a leitura da obra pode

> acabar sendo feita como uma forma de discriminação reversa, acentuando ainda mais as diferenças entre os povos (SILVA, H. P., 2012, p. 95).

Em uma pequena seção do estudo, a autora empreendeu análise sobre o "politicamente correto" e a literatura, apresentando breves informações sobre a polêmica relacionada aos pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação acerca de uma obra de Monteiro Lobato. Ao final, sua interpretação é de que a "questão em torno da obra de Monteiro Lobato é um fato pontual. Entretanto, vide a polêmica que o assunto causou, demonstra quão controverso é o fenômeno do politicamente correto e como reflete na produção e consumo de literatura infantil" (SILVA, H. P., 2012, p. 52-53). Tal interpretação, embora destaque a controvérsia, posiciona-se de modo a minimizar ou neutralizar a polêmica sobre Lobato, já que para a autora trata-se de um fato pontual.

Por fim, outro aspecto de destaque no estudo de Silva, H. P. (2012) refere-se à interpretação do edital de convocação do PNBE 2008:

> [...] ao selecionar as obras aqui analisadas para compor os acervos do PNBE 2008, a comissão avaliadora do Programa considerou que elas respondiam às exigências do edital. O que de certa forma já aponta para a presença do politicamente correto nos livros. Afinal, o critério 'ausência de preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem' (conforme estabelecido pelo edital) poderia ser enquadrado na interpretação do politicamente correto como uma coibição de comportamentos socialmente e ambientalmente reprováveis (parâmetro 4) e como uma prática que busca atenuar conflitos e eliminar polêmicas, incentivando bons comportamentos e condutas éticas em geral (parâmetro 3) (SILVA, H. P., 2012, p. 67-68).

No entanto, mesmo constando o que a autora aparentemente caracteriza no edital como um "filtro" de discriminações por estar registrado que nas obras candidatas devam estar ausentes "preconceitos, estereótipos e discriminação de qualquer ordem", outros estudos têm apontado que tal definição tem sido insuficiente, como será demonstrado a seguir.

Antes, no entanto, é importante delimitar que o argumento da presente pesquisa é que, embora a redação dos editais do PNBE possa, com essa proposta de "ausência de", apresentar marcas de "politicamente correto", a realidade dos acervos não tem se mostrado assim. Assim, na interpretação defendida nessa tese, tal exigência do edital além de ser neutra tem se revelado exígua por não ser suficiente para superar a branquidade como condição normal de humanidade (ROSEMBERG, 1985).

Os estudos elencados a seguir confirmam esse argumento. Também pesquisando o PNBE 2008, Venâncio (2009), por exemplo, mesmo reconhecendo a qualidade literária e estética das obras com personagens negras como protagonistas da amostra que analisou, identificou estereótipos relacionados a essas personagens, já que elas compunham enredos de contextos bastante típicos"[86]:

> A análise qualitativa de determinadas obras ajuda assim a compreender os resultados quantitativos, pois por detrás de indicadores por vezes menos acentuados relativos a outras pesquisas, capta-se como o acervo em específico, que é tratado como amostra dos acervos do PNBE, estabelece lugares definidos para os personagens negros e indígenas (VENÂNCIO, 2009, p. 133).

Sua pesquisa objetivou a análise da diversidade de idade, gênero, raça e deficiência em um acervo do PNBE 2008. Buscando responder à pergunta "Em que medida os personagens apresentados pelas obras que compõem o acervo do PNBE 2008 apresentam características que valorizam a diversidade?" (VENÂNCIO, 2009, p. vi), os resultados da autora indicaram quantitativamente que houve uma diminuição na dicotomia de relações de subordinação entre personagens negras e brancas nas ilustrações, mas prevalecendo de forma explícita ou velada, relações de subordinação nas tramas. Além disso, a ideia de diversidade proposta pelos livros do acervo acentuaram hierarquias:

> O branco ainda se faz norma, assim como se mantém o homem como representante da espécie. Observou-se, no processo de análise, predomínio de personagens humanos, do sexo masculino e brancos, com alteração somente no que se refere à idade, com maior número de crianças personagens que figuram no universo ficcional destinado à infância e adolescência.
> [...]
> De forma geral, apesar de algumas obras buscarem contemplar a ideia da diversidade, verificou-se manutenção de relações hierarquizadas. A representação de sociedade explicitada na amostra analisada, com enfoque significativo do personagem branco, homem, sem deficiências, permite inferir que se busca estabelecer vinculação com o real naturalizando-se conceitos e ações concordes com uma percepção de sociedade na qual a diversidade não cabe e onde a diferença é motivo de conflito,

---

[86] Analisando, por exemplo, um dos livros de sua amostra, "Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço", a autora questiona a falta de variedades em que negros/as são apresentados, já que embora o "conteúdo desse livro [...] [possa] vir a despertar discussões e auxiliar no movimento de debate sobre a riqueza de outras culturas que não a do homem branco com origem europeia, [e]ntretanto, novamente reitera-se que as obras nas quais se retratam personagens de outras etnias foram, em quantidade, insuficientes para caracterizar a diversidade étnico-racial e a miscigenação do povo brasileiro" (VENÂNCIO, 2009, p. 132).

> estranhamento e, consequentemente, os discursos atuam muito mais para estabelecer e perpetuar desigualdades [...] (VENÂNCIO, 2009, p. 157).

Na pesquisa de Oliveira, V. C. S. (2010) operaram-se interpretações semelhantes. Sua investigação teve como objetivo “analisar como estão configuradas as relações entre brancos e negros na literatura infanto-juvenil distribuída pelo PNBE em 2008 para Educação Infantil” (OLIVEIRA, V. C. S, 2010, p. 11). Tomando como referencial a Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004 do CNE, a autora interpretou como os resultados se aproximavam ou se afastavam das proposições de tais referenciais legais. Assim, sua constatação foi:

> Os livros que trazem personagens negros, em alguns os representam positivamente. No entanto, estão presentes apenas nas imagens, são personagens que não têm voz. Além do silenciamento destinado às ações desses personagens, o fato de não lhes ser concedido voz, gera a hipótese de *passifização* desses personagens (OLIVEIRA, V. C. S, 2010, p. 138, destaques da autora).

Analisando a distribuição de livros também para a educação infantil (desta vez na edição do PNBE 2010), Poliana Rezende Soares Rodrigues (2012) investigou como as imagens ilustrativas dos livros infantis desse acervo “podem corroborar a construção da identidade afrodescendente” (RODRIGUES, 2012, p. 20). Demarcando a baixa representatividade de personagens negras na edição do PNBE, Rodrigues (2012) ressaltou, no entanto, o interesse em evidenciar os livros considerados “exceções”:

> [...] por lutar contra a invisibilidade da população negra, optamos, estrategicamente, por evidenciar aqueles livros que, como fazem parte das exceções, oferecem possibilidades de afirmação da identidade afrodescendente. O fato de serem exceções já se configura em nossa denúncia (RODRIGUES, 2012, p. 21).

E essas exceções representaram ao todo sete livros que continham as características investigadas pela autora: cor de pele e cabelo, “atributos a serem considerados como critérios, para que considerássemos a afirmação da identidade afrodescendente” (RODRIGUES, 2012, p. 24). E embora seu objeto de análise primasse por uma interpretação positiva da representação de personagens negras, em função da perspectiva teórica utilizada, os resultados incidiram sobre a baixa representatividade em relação a personagens brancas:

> Se o objetivo desta pesquisa se limitasse a analisar o artefato em si, poderíamos responder a nossa questão de pesquisa de forma positiva. Mas, levando em consideração o lugar de onde falamos – os Estudos Culturais – podemos concluir que as imagens de pessoas negras, nos livros infantis, são esmagadas pela repetição das imagens que reafirmam o padrão de beleza e de civilidade hegemônico. A quantidade de representações tem relevância tal qual a qualidade. Contudo, diante da menor presença da representação da população negra evidenciada nesta pesquisa, as possibilidades de afirmação da identidade afrodescendente no espaço escolar são insuficientes, uma vez que 'é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido [...] àquilo que somos' (SILVA, 2000, p.17) (RODRIGUES, 2012, p. 91).

Assim, os resultados desta pesquisa unem-se aos de Venâncio (2009) e Oliveira, V. C. S. (2010) no que se refere à proporcionalidade de personagens negras nos acervos do PNBE. E esses estudos unem-se, por sua vez, à maior parte dos estudos voltados para a análise da diversidade étnico-racial no PNBE que têm verificado disparidades entre negras/os e brancas/os, em que os últimos são quantitativamente mais apresentados.

Com o propósito de elencar as pesquisas identificadas no levantamento sobre o tema da diversidade étnico-racial no PNBE, foram apresentados trabalhos que contribuíram para evidenciar a emergência dessa temática. Sintetizando tais estudos, é possível classificar seus resultados em positivos, negativos e neutros do ponto de vista qualitativo e/ou quantitativo da representação da diversidade étnico-racial. Tal classificação é importante pois contribuirá na argumentação de que estratégias racializantes podem estar atuando para estabelecer relações hierárquicas no tocante à diversidade étnico-racial, já que a maioria das pesquisas indicou essa situação.

Ressalta-se, no entanto, que a pesquisa de Silva, H. P. (2012) é a única classificada como negativa do ponto de vista da qualidade da diversidade étnico-racial com características diferentes dos demais estudos. Ao passo que todas as outras pesquisas analisaram como negativa a baixa qualidade e/ou a quantidade de obras com personagens negras, para o estudo de Silva, H. P. (2012) é negativa a existência de obras sobre a cultura africana e indígena por serem frutos da atuação do "politicamente correto" no PNBE. O quadro a seguir apresenta tal organização.

POSITIVO DO PONTO DE VISTA QUALITATIVO E/OU QUANTITATIVO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL			
AUTORA(S)	TÍTULO	MEIO DE PUBLICAÇÃO	PRINCIPAIS RESULTADOS
Patrícia de Freitas	De figurantes a protagonistas: a literatura infantil como um dos instrumentos de efetivação da Lei 10.639	Artigo 2011	Avaliou como positiva a presença dos livros analisados nas bibliotecas escolares, por se tratarem de títulos que abordam a valorização da história e cultura africana e africana da diáspora, mas alertou para a necessidade de formação sobre práticas de leitura adequada das obras.
Flávia Brocchetto Ramos; Nathalie Vieira Neves; e Aline Crisleine Orso	Vozes d'África no PNBE 2008	Artigo 2011	Reconheceu a importância das obras analisadas no PNBE 2008 para a formação de leitoras/es com olhares ampliados sobre as diversas culturas, em especial uma das culturas tão influentes no Brasil como é a africana.
Helen Denise Daneres Lemos	As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE 2005	Tese 2010	Dentro de seu escopo de análise (em que a diversidade étnico-racial não é o foco, e sim a interação entre as linguagens verbal e visual), uma das obras analisadas, cujo enredo se passa no continente africano, é reconhecida como positiva.
Célia Regina Delácio Fernandes; Maisa Barbosa da Silva Cordeiro	Perspectivas para a formação do leitor: a leitura em 25 anos do Menino Maluquinho	Artigo 2011	Não sendo o foco a análise da diversidade étnico-racial, mesmo assim as autoras apontaram para a necessidade das/os leitoras/es em formação terem acesso à leituras que evidenciem a pluralidade étnica.
Sônia M. M. F. Travassos	Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade	Dissertação 2013	Reconheceu que a presença de uma literatura clássica, representada na figura de Monteiro Lobato, tende a contribuir, inclusive aquelas que apresentem ambiguidades do ponto de vista racial, pois podem fomentar um debate crítico sobre o tema.
NEUTRO DO PONTO DE VISTA QUALITATIVO E/OU QUANTITATIVO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL			
Ruth Ceccon Barreiros; Nancy Rita Ferreira Vieira	Literatura infantil para uma formação leitora multicultural	Artigo 2011	Sobre um dos livros analisados (e que está no PNBE), identificaram uma tendência pedagógica sobrepondo-se à literária; além disso, apontam para a necessidade de formação docente para o trabalho adequado com o livro.
Aracy Martins; Rildo Cosson	Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil	Capítulo de livro 2008	Classificaram obras de acervos do PNBE que tratam da cultura afro-brasileiras em quatro grupos, mas sem enfatizar a qualidade estético-literária e nem a proporcionalidade em relação ao total geral dos acervos.

QUADRO 15 – PESQUISAS SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO PNBE (1)
FONTE: Organização da autora.

NEGATIVO DO PONTO DE VISTA QUALITATIVO E/OU QUANTITATIVO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL			
AUTORA(S)	TÍTULO	MEIO DE PUBLICAÇÃO	PRINCIPAIS RESULTADOS
Flávia Ferreira de Paula; Célia Regina Delácio Fernandes	Políticas Públicas de Leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa	Artigo (Anais) 2011	Identificaram desigualdade quantitativa e qualitativa na representação de personagens negras nos acervos da Ação "Literatura em minha casa", do PNBE, nos anos de 2001 a 2003.
Leda Cláudia da Silva Ferreira	A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005.	Dissertação 2008	Com resultados semelhantes a estudos anteriores, a autora constatou uma carência na produção literária ficcional brasileira e apontou que a formação docente pode ser o recurso viável para lidar com tal carência.
Aracy Alves Martins; Nilma Lino Gomes	Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual	Capítulo de livro 2010	Destacaram que nas obras analisadas, oriundas de diversas edições do PNBE, algumas apresentam limites em relação à dimensão estética, mesmo que dotados de intencionalidades positivas.
Halina Paganelli Silva	Pragmática da comunicação: uma análise do politicamente correto na literatura infantil	Dissertação 2012	Identificou marcas do "politicamente correto" atuando na literatura infanto-juvenil e também na execução do PNBE.
Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher	O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999	Tese 2006	Identificou que o padrão de humanidade nos livros analisados do PNBE 1998 é branco e masculino.
Lucilene Costa e Silva	Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história	Dissertação 2012	Dentre outros resultados, identificou a ideologia racista operando na caracterização de uma personagem negra presente em acervos do PNBE.
Lara Cardoso Mariano	O discurso ideológico na literatura de Monteiro Lobato	Artigo (Periódico) 2013	Ao identificar marcas do racismo presentes em uma de suas obras do PNBE, a pesquisadora propõe uma estratégia pedagógica de trabalho com esse livro e seu autor.
Naiane Rufino Lopes	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial	Dissertação 2012	Os debates com as crianças evidenciaram a percepção delas sobre a ausência de personagens negras na literatura infanto-juvenil, além de evidenciar a fragilidade da construção da identidade negra no ambiente escolar.
Ana Carolina Lopes Venâncio	Literatura infanto-juvenil e diversidade.	Dissertação 2009	Verificou a manutenção de hierarquias num acervo do PNBE 2008, no tocante à raça, gênero, idade e deficiência, embora tenha identificado incidências de mudanças positivas, apontando para o prevalecimento de um padrão de humanidade.
Veridiane Cintia de Souza Oliveira	Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.	Dissertação 2010	Identificou que embora personagens negras tenham aumentado no PNBE 2008, ainda são menos elaboradas em relação às personagens brancas dos mesmos livros, apontando para o prevalecimento da branquidade normativa.
Poliana Rezende Soares Rodrigues	Infância negra: uma análise da afirmação da identidade afrodescendente a partir das imagens de livros infantis	Dissertação 2012	Embora seu objetivo tenha incidido sobre a afirmação da identidade afrodescendente em livros do PNBE 2010, os resultados indicaram baixa representatividade de personagens negras no acervo.

QUADRO 16 – PESQUISAS SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO PNBE (2)
FONTE: Organização da autora.

De modo geral, a proporcionalidade de trabalhos que identificaram condições de sub-representação e estereotipia de personagens negras em obras de acervos do PNBE reiteram a interpretação aqui defendida de que estratégias de racialização têm atuado no Programa de modo a inviabilizar o cumprimento legal de ações e políticas educacionais de promoção e valorização da diversidade étnico-racial.

Com as análises e interpretações desenvolvidas nesse capítulo foi possível construir um amplo panorama sobre o Programa Nacional de Biblioteca da Escola sob diversas dimensões. O capítulo seguinte continuará analisando o PNBE mas a partir de seus editais e das secretarias do MEC responsáveis pela gestão e execução dessa política.

CAPÍTULO 4. OS EDITAIS DA SECADI *VERSUS* "MAS ISSO É LITERATURA?"

> Atrás dessas manifestações, como seu sustentáculo, estão as teorias estéticas que consideram a literatura e a arte em geral como algo que tem fim em si mesmo, que não se prende ao tempo histórico, que a ele transcende para atingir a atemporalidade. Contando com uma parte da crítica estética instituída na sociedade, manifestações desse tipo são pinçadas para servir de exemplo de 'boa' realização estética, sendo legitimadas pelo silêncio ideológico.
>
> Cuti

Tomando como princípio a noção de que é "útil distinguir, para a análise o sentido *explícito* de uma política, o qual é definido através dos objetivos proclamados pelos tomadores de decisão [...] do sentido *latente*, que se revela progressivamente ao longo de sua implementação" (MULLER; SUREL, 2002, p. 22), a proposta deste capítulo é analisar sentidos latentes presentes na execução do PNBE por parte da Secadi e por parte da SEB. Foi um grande desafio a esta pesquisa compreender a dicotomia implícita existente entre os editais do PNBE lançados pelo MEC mas intermediados pela SEB dos intermediados pela Secadi. A "olhos nus" a impressão que se tem é que qualquer edital do PNBE é desenvolvido e executado pelo MEC e intermediado pelas duas secretarias, conforme determina a Resolução FNDE/MEC nº 7/2009, mas o que se identificou nesta pesquisa é que além de serem originários de secretarias diferentes, não há a participação concomitante de ambas na elaboração dos editais, nem no tocante à ação de seu corpo técnico nem aos princípios teóricos que orientam ambas as secretarias.

Um documento elaborado pela Secad[87] (a Portaria SECAD/MEC nº 99/2009), embora tenha respaldado essa dicotomia, não evidencia por que, na prática, a atuação da Secadi não se faz presente na elaboração dos editais do PNBE sob responsabilidade da SEB. Na referida portaria, estabeleceu-se, no âmbito daquela Secretaria, a composição de uma comissão.

[87] Nomenclatura utilizada à época da aprovação de tal documento.

> Art. 1º. Instituir, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Comissão de Avaliação de Material Didático e Instrucional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a para a implementação da Lei 10.639/03.
> Art. 2º. Esta Comissão tem como objetivo analisar, avaliar e emitir parecer sobre a produção, a edição e a publicação de material didático e instrucional, impressos e audiovisuais, para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2009d, p. 16).

Chama a atenção o grau de representatividade dos membros dessa comissão, característica que não se faz presente nos processos avaliativos dos editais do PNBE sob responsabilidade da SEB:

> Art. 4º. A Comissão, mediante indicação, terá a seguinte composição:
> I. 01 (um) representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, que presidirá a Comissão;
> II. 01 (um) representante de Secretaria de Educação Básica - SEB;
> III. 01 (um) representante da Secretaria de Educação Superior - SESU;
> IV. 01 (um) representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC;
> V. 01 (um) representante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;
> VI. 01 (um) representante da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA;
> VII. 03 (três) especialistas de renomado reconhecimento na produção de material didático e instrucional em Educação para as Relações Étnico-Raciais, indicados pelo Secretário da SECAD (BRASIL, 2009d, p. 16).

No que se refere ao PNBE, o primeiro edital que corresponde às instruções dessa portaria foi publicado em 2012, pelo MEC com intermediação da Secadi e do FNDE. Trata-se do Edital de Convocação 01/2012 – CGPLI (Coordenação-Geral de Programas do Livro), intitulado “Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Temático 2013” (resumidamente conhecido como “PNBE Temático 2013”). Embora tal edital não objetive a aquisição de livros literários e sim “obras de referência”, sua análise é importante ao presente estudo devido às suas características. Em suma, esse foi o primeiro edital em toda a história do PNBE a destinar uma edição à aquisição de obras “elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira [...]” (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 1). O público almejado pelo edital são professores e estudantes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, com o intuito de lhes ampliar a compreensão “sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atender ao desafio de promover o

desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais" (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 24).

Sua estrutura diferencia-se dos editais anteriores do PNBE por ter como foco de atendimento segmentos da diversidade categorizados em nove eixos: Indígena, Quilombola, Campo, Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos, Sustentabilidade Socioambiental, Educação Especial, Relações Étnico-raciais, Juventude. O interesse do presente estudo recai, em primeiro plano, ao eixo "Relações Étnico-Raciais", cuja descrição é assim apresentada pelo edital:

> Referenciais sobre a educação para as relações étnico-raciais, contemplando a história e diversidade cultural afro-brasileira e africana; trajetórias do povo negro no espaço geográfico; identidade racial, relações sociais e diversidade; autoestima e identidade étnico-racial; história e cultura dos povos ciganos no Brasil e a superação do racismo na escola (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 2).

Nota-se que muito do conteúdo desses referenciais convergem com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no tocante à "adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino" (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 12). Não se pode negar, portanto, a preocupação do edital em relação à promoção e valorização da diversidade étnico-racial, que é entendida inclusive de modo muito mais ampliado que o presente estudo (que restringiu, lembrando, diversidade étnico-racial à relação negras/os e brancas/os).

Reconhece-se também o significativo avanço que tal edital representa para a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil por contemplar, pela primeira vez, a presença de obras de referência, entendidas como:

> [...] aquelas que tratam dos temas referidos no **subitem 1.2**, abordados sob seus aspectos conceituais, históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais, linguísticos, afetivos, pedagógicos e metodológicos, por meio de narrativas de experiências, almanaques, dicionários, atlas e enciclopédias temáticas, dentre outros (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 3, destaques do documento).

Além disso, destacam-se na redação do edital aspectos semânticos que fortalecem tal valorização. Mesmo de naturezas diferentes, para conseguir

evidenciar essas qualidades semânticas é necessário comparar esse edital a outros do PNBE relacionados à literatura. O PNBE 2015 (de literatura), por exemplo, propõe que as obras selecionadas terão "temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos" (PNBE 2015, p. 30). De outro lado, o documento enfatiza a não aquisição de obras com manifestações de preconceitos:

> Não serão selecionadas obras que apresentem moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Da mesma forma, não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso (PNBE 2015, p. 30).

Já o PNBE Temático 2013, ao apresentar no "Anexo III – Critérios de avaliação e seleção" um subitem intitulado "Justificativa", desenvolve uma argumentação baseada no "exercício dos direitos sociais e individuais, de liberdade, igualdade e justiça" (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 24) mencionados pela Constituição Federal. Nesse sentido, a tônica do texto assume uma construção semântica ativa por enfatizar a necessidade de referenciais de educação:

> [...] para os direitos humanos, a cidadania, a diversidade e a inclusão, propiciando a formação de indivíduos críticos, com autonomia e independência. Esses referenciais fundamentam a definição e implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar que considerem as diversas dimensões do processo de escolarização, as diferentes populações e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes e professores, contemplando a transversalidade dessas temáticas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 24).

Em princípio, não se pode afirmar que os demais editais do PNBE não contemplem tais referenciais já que a literatura adquirida por esse Programa propõe ser emancipatória, como destaca o texto introdutório aos "Critérios de avaliação e seleção" do PNBE 2015:

> As obras de literatura a serem avaliadas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2015 deverão contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas, também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que o cerca (PNBE 2015, p. 29).

O que se verifica, no entanto, é a ênfase dada por um documento na promoção de referenciais de educação para os direitos humanos que não se faz presente nos demais. No edital do PNBE Temático 2013, por exemplo, diferentemente dos editais publicados pela SEB, há uma seção intitulada "Critérios de avaliação" que destaca os critérios eliminatórios:

> 1. respeito à legislação e às diretrizes relativas às diferentes temáticas;
> 2. observância de princípios éticos à construção da cidadania e ao convívio social;
> 3. coerência e adequação da abordagem teórica e metodológica assumida pela obra;
> 4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
> 5. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos pedagógicos da obra.
> A não-observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino fundamental–finais e ensino médio, o que justificará, *ipso facto*, sua *exclusão* do PNBE Temático 2013 (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 26, destaques do documento).

Tal seção apresenta, ainda, um subitem intitulado "4.1.1 Respeito à legislação, diretrizes e normas relativas às categorias que compõem o PNBE Temático 2013" com a informação de que serão excluídas as obras que estiverem em desacordo com uma série de marcos legais, políticos e pedagógicos oriundos dos movimentos sociais, procedimento que atua de modo similar ao desenvolvido nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Destacam-se, nesta lista, os seguintes:

> 3. Lei nº 9.795/1999 estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental;
> [...]
> 6. Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de 'História e Cultura Afro-brasileira e Africana';
> 7. Lei 11.645/2008 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena;
> 8. Decreto nº 4.887/2004 trata das Comunidades Remanescentes de Quilombos;
> 9. Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis de promoção da Acessibilidade;
> [...]
> 22. Resolução CNE/CEB nº 3/2010 estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; [...] (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 26-27).

Há também, nesse tópico, quatro outros subitens relativos ao que está sendo argumentado aqui como construção semântica ativa: "4.1.2 Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social" da dignidade humana, da valorização da diversidade, da promoção

da igualdade, da participação social, da acessibilidade, do caráter laico do ensino público, da sustentabilidade socioambiental e da não veiculação de publicidade (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 27-28); “4.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta pedagógica e aos objetivos visados”, ressaltando que as obras devem assegurar o “respeito às diferentes abordagens teóricas que correspondem à educação para a diversidade, elaborada a partir da perspectiva dos direitos humanos e da inclusão” (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 28); “4.1.4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos”, alertando para “o cuidado na seleção das fontes de dados e informações, o zelo na sua apresentação e o uso adequado de conceitos específicos às áreas de conhecimento” (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 28); “4.1.5. Adequação da estrutura editorial e projeto gráfico aos objetivos pedagógicos da obra”, que destaca os itens necessários para a não exclusão de uma obra como, por exemplo, “legibilidade gráfica adequada: do desenho e tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página” (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 28). Estas últimas características também se apresentam em redação similar nos editais de literatura do PNBE. No entanto, um item em especial e que não se fez presente em editais anteriores chama a atenção:

> No que diz respeito às ilustrações, elas devem:
> [...]
> 2. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando ou reforçando preconceitos e estereótipos (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 29).

Comparando a redação de que “Não serão selecionadas obras que apresentem moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” e “obras que apresentem didatismos, que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso” (PNBE 2015, p. 30) com a redação de que as ilustrações devem “reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando ou reforçando preconceitos e estereótipos” (PNBE TEMÁTICO 2013, p. 29), constata-se a diferença entre uma construção semântica neutra e uma construção semântica ativa. Assim, concordando com Paixão (2008, p. 63), “mesmo a ausência de textos e imagens racialmente estereotipadas e preconceituosas não significa necessariamente o seu contrário, ou seja, a valorização da diversidade física e cultural [...]”.

Poderão muitas/os argumentarem que tal estrutura desenvolvida no PNBE Temático 2013 não seria viável para os demais editais do PNBE voltados para a literatura, considerando que por se tratar de uma manifestação artística não se pode exigir da literatura compromissos com marcos legais, mesmo que fundamentados nos direitos humanos. A contra-argumentação proposta pelo presente estudo será em duas frentes: a primeira do ponto de vista da execução do PNBE como uma política educacional e a segunda do ponto de vista literário, que também terá uma tônica política.

Ao se compreender o PNBE como uma política de fomento à leitura para estudantes da educação básica, há que se ter a compreensão de que tal Programa está subordinado a um sistema de leis nacionais que, a priori, representam anseios sociais, dentre eles o de igualdade de direitos e oportunidades. Assim, (numa espécie de ideia redundante) a garantia legal do respeito aos direitos humanos deve ser premissa do PNBE ou de qualquer outra política pública. E quando se destaca, como no caso dos editais da Secadi, essas premissas, evidencia-se o compromisso institucional e público com o cumprimento legal de respeito aos direitos humanos. Em outras palavras, agora de Marcos Ferraz (2013, p. 39): "Não é por estar escrito na Lei que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política".

Iris Amâncio (2008), analisando o contexto de implementação da Lei 10.639/2003 e as literaturas de matrizes africanas no cotidiano escolar, aponta para a necessidade de que inscrições legais se efetivem na prática, fomentadas, sobretudo, pela ideia de reparação histórica:

> [...] não basta constar na Lei que rege a educação nacional a importância dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Ao contrário, diante dos processos seculares de exclusão sociorracial no Brasil – principalmente a da personagem negra –, urge que a escola assuma o papel de revisora – não mais de mantenedora – da série histórica que explica o fato de o segundo maior país negro do mundo ainda preservar práticas racistas no cotidiano de suas relações sociais (AMÂNCIO, 2008, p. 34-35).

Para Dalcastagnè (2008) a literatura pode atuar como ferramenta política de modificação de estruturas racistas na medida em que ela representa vozes de grupos hierarquizados, como é o caso da população negra brasileira:

> Graças a seu poder expressivo, a literatura pode permitir um acesso a diferentes perspectivas sociais, mais rico do que aquele que é oferecido, por exemplo, pelo discurso político em sentido estrito (cf. GOODIN, 2000). Personagens negras, assim, talvez ajudem leitores brancos a entender melhor o que é ser negro no Brasil – e o que significa ser branco em uma sociedade racista.
> [...]
> A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém. Ao ingressarem nela, os grupos subalternos também estão exigindo o reconhecimento do valor de sua experiência na sociedade (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 216-217).

Inclusive, talvez ciente dessas novas demandas sociais, em 2014 o MEC, por intermédio da Secadi e do FNDE, publicou um novo edital, agora voltado para a literatura sobre a temática indígena nos moldes similares aos do edital do PNBE Temático 2013. Tal seleção tem como objetivo:

> [...] a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura sobre a temática indígena que, por meio das artes verbais, divulguem e valorizem a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros, bem como suas diversas e amplas contribuições no processo histórico de formação da sociedade nacional, no âmbito do PNBE (PNBE INDÍGENA 2015, p. 1).

Esse edital (destinado à aquisição de obras literárias para estudantes e professoras/es da pré-escola, anos finais do ensino fundamental e magistério/normal do ensino médio) de certa maneira dirime possíveis interpretações que legitimariam de um lado o PNBE de literatura (agora podendo ser aqui chamado de PNBE “tradicional”) como adequado nos moldes atuais por tratar da aquisição de “obras de arte”, e, de outro, o PNBE Temático 2013 como adequado ao exigir o cumprimento legal de referenciais de educação para os direitos humanos, já que versa sobre obras de referência.

No Anexo II intitulado “Critérios de avaliação e seleção” do edital do PNBE Indígena 2015, por exemplo, há o item “Critérios eliminatórios” (que não consta no PNBE “tradicional” como já destacando anteriormente). Nesse item são poucas as diferenças em relação ao edital do PNBE Temático 2013: ou são no sentido apenas de enfatizar os aspectos literários em detrimento dos pedagógicos (já que o PNBE Temático 2013 tem um caráter pedagógico), ou de enfatizar a interculturalidade (já que o PNBE Indígena objetiva a aquisição de obras produzidas em textos bilíngues) ou, ainda, com relação ao público atendido (considerando que o PNBE Temático 2013 destinou-se ao ensino médio e aos anos finais do ensino fundamental e o

PNBE Indígena 2015 destina-se à educação infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental e ao magistério em nível médio). Os trechos destacados a seguir indicam tais diferenças:

> Os critérios eliminatórios a serem observados nas obras inscritas no PNBE Indígena 2015, submetidas à avaliação, são os seguintes:
> 4.1.1. respeito à legislação e às diretrizes relativas à temática;
> 4.1.2. observância de princípios éticos à construção da cidadania intercultural de convivência com a alteridade;
> 4.1.3. coerência e adequação da abordagem estética assumida pela obra; [no PNBE Temático 2013 menciona "abordagem teórica e metodológica assumida pela obra"]
> 4.1.4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos subjacentes às obras;
> 4.1.5. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos da obra.
> A não-observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNBE Indígena 2015 (PNBE INDÍGENA 2015, p. 19, destaques meus).

E nos "Critérios de seleção" reiteram-se poucas diferenças, todas elas relacionadas ao caráter literário e intercultural das obras adquiridas pelo PNBE Indígena 2015 em detrimento do caráter teórico e pedagógico do PNBE Temático 2013. Destacam-se tais diferenças nos seguintes trechos:

> 3.2. Adequação temática
> [...] Na composição do acervo será contemplada a abordagem da temática indígena, considerando os diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais dos povos indígenas (PNBE INDÍGENA 2015, p. 18).

Outras diferenças em relação ao PNBE Temático 2013, também pequenas, localizam-se, por exemplo, na justificativa dos critérios de avaliação e seleção. Ao passo que o PNBE Temático 2013 fundamenta-se nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal (que enfatiza a educação como direito constitucional, bem como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola), o PNBE Indígena 2015 destaca o Artigo 215 que "estabelece como dever do Estado a garantia de acesso às fontes da cultura nacional, apoio e incentivo à valorização e a difusão das manifestações culturais e proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras" (PNBE INDÍGENA 2015, p. 17).

Do ponto de vista literário, a reflexão aqui proposta destaca dois aspectos. O primeiro é a necessidade de que o PNBE cumpra os preceitos legais de oferecer a mais variada gama de autoras/es e temáticas com vistas a assegurar “a democratização do acesso às fontes de informação” (BRASIL, 2009a; 2010a). O segundo aponta para o sentido de que tais demarcações legais nos editais de seleção de livros são necessárias frente à histórica e quase que oficial resistência à literatura não canônica. A “literatura negra” [88], por exemplo, tem sofrido as consequências de um estigma que a associa a uma literatura guetizada, conforme caracterizou Miriam Alves (2002, p. 234): “Ao darem visibilidade à vivência negra, tornada assunto, os criadores de literatura negra são acusados de estarem tratando somente de assuntos de negros e, por isso, demonstrando uma forma de pensar desfocada [...]”. Cuti (1987) acrescenta um relato bastante próximo desse contexto de estigma:

> Um escritor negro certa vez contou-me que a recusa de uma editora aos seus originais prendia-se ao argumento de não terem parâmetros para julgar seu trabalho, por ele ser negro. [...] Em carta resposta [...] à apresentação dos originais do meu livro Batuque de Tocaia, o editor Ênio Silveira assim se expressou: ‘V. Sa. Se propõe a ser um poeta da negritude mas só consegue exprimir sua revolta, que o leva, embora o negue, a uma outra forma de racismo, contra o branco’ (CUTI, 1987, p. 139).

Mas para Roland Walter (2011), a tônica da produção literária classificada como guetizada ou militante necessita ser reconhecida sob a perspectiva de um “quilombismo cultural”, já que reflete as experiências “enquanto resultado de um conjunto de violências corporais, mentais e epistêmicas” (WALTER, 2011, p. 159).

> Dessa forma, o resgate de eventos e pessoas do passado da literatura afrodescendente das Américas deve ser visto enquanto quilombismo cultural, que tenta estabelecer uma consonância cognitiva e identitária mediante a transformação da ‘não-história’ esquizofrênica em memória coletiva sedimentada que explica as trilhas do passado que levam ao presente (WALTER, 2011, p. 160).

Acrescenta-se a isso a compreensão do contexto sobre as recentes conquistas (mesmo que ainda aquém do esperado) por parte dos movimentos

---

[88] Como já argumentado no início deste estudo não há a pretensão de explorar conceitualmente “literatura negra”. Acrescenta-se aos artigos já indicados anteriormente o livro **Literatura afrodescendente:** memória e construção de identidades, organizado por Elio Ferreira e Algemira de Macedo Mendes (2011).

sociais considerados historicamente como minoritários, que passaram a reivindicar sua participação e representação na produção cultural nacional. Martins e Cosson (2008) apresentam esse contexto como um movimento de “contracânone”, que “buscou recuperar obras marginais ou silenciadas para dar voz a minorias, abrindo caminho para que diferentes imaginários sociais fossem afirmados” (MARTINS; COSSON, 2008, p. 53). Para a autora e o autor, essa busca por ocupação cultural tem cada vez mais se transformado em uma luta política por representação e identidade, inclusive no campo da educação que “não ficou imune às disputas em torno do cânone literário, uma vez que a formação dos alunos passa necessariamente pelas obras que são lidas e valorizadas nas escolas” (MARTINS; COSSON, 2008, p. 54).

Oliveira, M. A. J. (2010a), argumentando similarmente à proposta de Martins e Cosson, defende a ideia de “fraturações literárias”, proposta inicial de Conceição Evaristo.

> A ‘fratura’ consiste na inserção de temas, ideias e subjetividades preteridas da chamada literatura canônica e/ou impressa em seu corpus textual tendenciosamente desqualificada ou omitida, de modo a perpetuar e hierarquizar, diga-se de passagem, a tendência marcadamente eurocêntrica em detrimento das demais, a exemplo da ascendência africana (OLIVEIRA, M. A. J., 2010a, 84).

Fraturas literárias ou contracânones são frentes necessárias e cada vez mais urgentes de serem consideradas também no campo político por representarem estratégias de enfrentamento e superação de políticas educacionais unilaterais e que atuam na difusão de uma matriz cultural apenas.

Nesse sentido, a ampliação das políticas nacionais de leitura para além do cânone representa a afirmação institucional e política de que o contato com a arte literária proporcionada pelos livros adquiridos para as escolas devem ter a capacidade de possibilitar experiências e trocas culturais e identitárias. A arte literária, como bem ressalta Vera Teixeira Aguiar (2007), é responsável pela transformação da vida:

> Por estas razões, a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou mais a mesma de antes, porque tenho

> comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade.
> No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o meu cotidiano tais achados e ir transformando minha vida (AGUIAR, 2007, p. 18-19).

Tanto nos editais do PNBE oriundos da SEB quanto da Secadi torna-se imprescindível, portanto, a superação de uma compreensão reducionista (não explicitada mas evidenciada pelas pesquisas, como já apresentado no CAPÍTULO 3) de que a literatura produzida por ou sobre a diversidade tem menos qualidade artística do que a literatura canônica. Assim, será possível o avanço dessa política para leitoras/es que possam se ver e ver o mundo a sua volta das mais variadas maneiras. E pensando no quanto a leitura propiciada pela literatura pode ser libertadora, sobretudo para estudantes de escolas públicas cuja realidade é circundada de estigmas e precariedade no acesso aos bens culturais, a intervenção que se espera por meio do PNBE será potencializada se considerar as diversas possibilidades de representação artística. É o que defende, por exemplo, Eduardo de Assis Duarte (2008):

> A tarefa a que se propõem é ambiciosa e nada desprezível. Trata-se de intervir num processo complexo e num campo adverso, dada a dificuldade de se implantar o *gosto* e o *hábito* de leitura, sobretudo entre crianças e jovens, em sua maioria pobres, num cenário marcado pela hegemonia dos meios eletrônicos de comunicação (DUARTE, 2008, p. 20-21, destaque do autor).

Nesse argumento, acrescenta-se a interpretação de Martins e Cosson (2008) da necessidade de ampliação das formas de interpretação da realidade:

> Com efeito, já não se trata apenas de representar o mundo segundo uma experiência comum ou balizada por convenções dos discursos de realidade, mas sim que a representação seja feita de acordo com essa localização social, funcionando como sua voz ou seu representante no campo literário (MARTINS; COSSON, 2008, p. 56-57).

Assim, caberá à política do PNBE refletir qual literatura deve lhe interessar. Uma análise desenvolvida por Paiva (2008b) acerca dos livros inscritos para a literatura infantil no PNBE 2008 indica algumas tendências do Programa em função do que o mercado editorial brasileiro tem produzido. Por meio de temáticas

recorrentes nos livros inscritos, a autora construiu um panorama que pode colaborar com a presente pesquisa no tocante à análise sobre as dicotomias entre os editais do PNBE oriundos da SEB dos oriundos da Secadi. Acrescenta-se o fato de que as temáticas são, de certa maneira, a forma como a diversidade é encarada no mercado editorial brasileiro, já que existiriam as temáticas da diversidade, as temáticas clássicas, as temáticas religiosas, etc. Ressalta-se que embora o estudo de Paiva esteja restrito a livros para crianças pequenas e não a todos os segmentos atendidos pelo Programa tal como investigado neste estudo, suas contribuições serão úteis à reflexão aqui empreendida por incidirem sobre características do PNBE.

De acordo com a autora, dos livros inscritos para a PNBE 2008 destinado ao público infantil a grande maioria (86%) enquadrou-se no que Paiva denominou de agrupamento/temática "*a fantasia como tradição* (ainda que provisoriamente)" (PAIVA, 2008b, p. 40, destaques da autora). Nele se encontram os contos de fadas e fábulas (adaptados, traduzidos, etc.) e as histórias de bichos ou narrativas sobre "os espaços 'preferidos' pelas crianças: a fazenda, o parque, o jardim zoológico e o circo" (PAIVA, 2008b, p. 40). Para a autora, a abundância de obras desse agrupamento não necessariamente representa qualidade estético-literária:

> Seguramente essa abundância, esse excesso talvez nos faz duvidar do potencial da fantasia, pois aquele efeito de estranhamento diante de tamanha recorrência desencadeia uma oscilação entre os momentos em que procuramos voltar à realidade e aqueles outros momentos em que não temos como negar o poder vital do sonho (PAIVA, 2008b, p. 41).

Mais à frente a autora problematiza sobre uma "'onipresença' dos contos de fada o conjunto dos títulos inscritos pelas editoras como a melhor literatura disponível para a criança" (PAIVA, 2008b, p. 50). A força simbólica dessa temática, no entanto, pode atuar nas escolhas docentes sobre o que será lido com ou para as crianças, de tal modo "que não nos é permitido rejeitar o legitimado" (PAIVA, 2008b, p. 42), já que para muitas/os professoras/es "prevalecerá o que lhe é incutido como bem universal e de qualidade inquestionável" (PAIVA, 2008b, p. 42). A autora ressalta, contudo, que não se pode deixar de reconhecer a qualidade literária de muitos dos livros,

> [...] ainda que seja extremamente difícil, por exemplo, para uma professora da Educação Infantil na instituição pública, em função de sua ainda precária escolaridade, realizar uma escolha bem sucedida, em meio à avalancha de títulos de baixa qualidade textual, temática e gráfica (PAIVA, 2008b, p. 42).

A segunda temática ou agrupamento seriam os temas transversais, correspondendo a 11% dos livros inscritos. Nesse agrupamento, a autora analisa a finalidade dos temas transversais: “(explicação bastante aligeirada) trazer para a discussão conteúdos que perpassam vários campos do conhecimento, promovendo, assim, a abordagem mais ampla do tema tratado” (PAIVA, 2008b, p. 43). São destacados dois aspectos sobre os temas transversais: de um lado sua análise critica a natureza desses livros enquanto candidatos a obras literárias pois, para a autora, nos temas transversais “não se busca desenvolver práticas de leitura literária, não se pretende o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética” (PAIVA, 2008b, p. 43) e sim inseri-los nos processos de escolarização, “na crença de que esse tipo de texto garante uma aprendizagem mais prazerosa” (PAIVA, 2008b, p. 43). De outro lado, a autora reconhece um gradativo aumento de textos “(de preferência lúdicos e interessantes) que tratam de conteúdos que não são familiares ao ambiente escolar” (PAIVA, 2008b, p. 43), o que, de certa maneira denotaria aspectos literários prevalecendo sobre aspectos pedagógicos. No entanto ela questiona se essa não é uma estratégia do mercado editorial “de assegurar o consumo e, principalmente, a aquisição, pelo governo, em grande escala” (PAIVA, 2008b, p. 43), garantindo subsídios para o “trabalho dos docentes para lidarem com as transformações sociais aceleradas do nosso tempo” (PAIVA, 2008b, p. 44).

A preocupação destacada pela autora é que:

> Esse movimento neutraliza, de certo modo, o investimento que tem sido feito no sentido de garantir a literariedade na produção literária para a criança, reconhecida e aceita, nas últimas décadas, como literatura infantil. Visto de outro ângulo, os textos que compõem esse crescente e progressivo agrupamento que privilegia o conteúdo, a transmissão de informações e valores, não acrescenta, não realiza contraponto como alternativa aos textos da tradição. Insistimos, no entanto, que, nesse segundo agrupamento, há textos (raríssimos, infelizmente) de boa qualidade textual e temática, com projetos gráficos bem cuidados e estimulantes (PAIVA, 2008b, p. 44).

De acordo com o Ministério da Educação, em suas várias publicações da coleção **Parâmetros Curriculares Nacionais**, os temas transversais são “Ética,

Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo” (BRASIL, 1998, p. 25).

> Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

A pluralidade cultural, interessante particularmente ao presente estudo, responderia por elementos relacionados à diversidade, já que tem como proposição “uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias” (BRASIL, 1997a, p. 19).

Seria esse o elemento (os temas transversais) que marcaria as diferenças entre os editais do PNBE oriundos da SEB dos editais da Secadi? Será que a maneira como ambas as secretarias consideram os temas da diversidade relaciona-se com essa análise proposta por Paiva (2008b)? E mais: seria transversalmente que os temas relacionados à diversidade deveriam inserir-se nas políticas educacionais, como é o caso do PNBE? No tocante à adoção do conceito de diversidade pelos PCN, Hédio Silva Jr. (2002) lança uma importante reflexão crítica que agrava ainda mais a problemática em torno de tais parâmetros para a educação brasileira:

> Cabe questionar, ainda, por que os aspectos de natureza ética, nos quais se incluem o respeito à diversidade e a superação da exclusão e da discriminação são considerados como ‘temas transversais’ e não como eixos condutores de todas as atividades educacionais. Ao instituir parâmetros curriculares que se pautem por princípios instrucionais, deixando valores e princípios humanos para serem repensados enquanto temas que ‘atravessariam’ as disciplinas, os PCNs possibilitam que as escolas vejam estes temas como ‘alternativos’ e não fundamentais, ou ainda que escolham dentre as ‘diversidades’ aquelas menos conflitivas para incluir em suas propostas pedagógicas (SILVA JR., 2002, p. 33-34).

Diante disso, retomando a reflexão apresentada anteriormente, será necessária uma ampliada e ampla reflexão, por parte da política do PNBE, sobre qual literatura deve lhe interessar.

A terceira temática, não denominada, é apresentada no subtítulo “a realidade como proposta”. Trata-se do que a autora considera como “temas delicados (morte, medo, abandono, separação)” (PAIVA, 2008b, p. 39). Na amostragem de 2008, Paiva indicou que apenas 3% dos livros inscritos no PNBE voltado para a educação infantil são desse agrupamento, o que, para a autora, evidencia a resistência/dificuldade de se tratar de temas da realidade com essa faixa etária.

> Em outras palavras: a escola opta pela literatura de entretenimento que melhor se adapta a função de coadjuvante pedagógico; censura os temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados; promove uma assepsia temática em seu diálogo com a literatura; coíbe a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais que poderiam ser problematizadas por meio da ficção (PAIVA, 2008b, p. 45).

Esse contexto, segundo a autora, impulsiona o mercado editorial no mesmo caminho e “contribui para aumentar a distância que a separa da literatura enquanto processo estético, que tem como característica fundamental o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida” (PAIVA, 2008b, p. 45). Aproveitando essa análise de Paiva, pode-se refletir e inferir sobre os temas da diversidade: não seriam eles também enquadráveis nesse grupo? Uma obra literária, por exemplo, que trate do drama humano vivenciado em função do racismo não teria tais características? O que se poderia questionar, portanto, é a maneira como esse drama é apresentado: se sobressaem características moralizantes, doutrinárias, didatizantes, ou se prevalecem características literárias, relacionadas à experiência estética, transformando-se “em possibilidade de construção de respostas existências, necessárias aos projetos pessoais e coletivos” (PAIVA, 2008b, p. 46). Nesse sentido, Duarte (2008) considera que embora a “tentação [...] [do texto panfletário faça-se] sempre presente, sobretudo em momentos de conflagração social ou perante injustiças como a do cativeiro, [...] com certeza não será a retórica imediatista que fará perdurar a obra para além do seu tempo” (DUARTE, 2008, p. 18), pois o que prevalecerá é “o fator de arte [...] a fim de estabelecer a comunicação, despertar e cativar a atenção do leitor, espécie de ponto de partida – e de chegada – do circuito que vai da fruição à empatia e que termina por distinguir a literatura do panfleto” (DUARTE, 2008, p. 18).

Diante dessas considerações e tomando os resultados de Paiva (2008b), é possível tecer outras intepretações. Por mais que a tônica de sua análise incida

sobre a crítica à ideia romantizada de que a criança não teria condições psicológicas de se deparar com temas “tristes”, como a morte, por exemplo, a reflexão aqui empreendida aproveita-se dessa argumentação da autora para também questionar se o tema da dor da discriminação, por exemplo, não faria parte desse agrupamento, muitas vezes ignorado pelo mercado editorial e também pela escola, alvo desse mercado o que, por consequência, reflete-se no PNBE.

Por ser uma análise oriunda dos processos avaliativos dos livros do PNBE, as informações e interpretações de Paiva (2008b) sobre as temáticas predominantes no mercado editorial que concorrem nesse Programa são interessantes ao presente estudo por apresentarem indícios das dificuldades enfrentadas pela produção literária indígena, afro-brasileira/negra, bem como a literatura voltada para as relações de gênero, diversidade sexual, inclusão, dentre outras temáticas da “diversidade”. Diante desse quadro fica evidente que tais dificuldades não se restringem somente a uma possível sub-representação no PNBE em função da hegemonia da produção canônica, mas também à sub-representação dessas temáticas no mercado editorial brasileiro. Talvez por isso as traduções de obras literárias de temáticas africanas premiadas ou altamente reconhecidas em outros países estejam ganhando ênfase no Brasil, como forma de “suprir” essa escassez (ARAUJO; SILVA, 2012).

Com isso, no entanto, não se pode considerar que esse seja o principal fator que dificulte o acesso de estudantes das escolas públicas brasileiras a livros com temáticas “contracanônicas” por meio do PNBE, já que a produção literária originada de grupos sociais organizados, como é o caso do Movimento Negro, é consolidada e tem historicamente reivindicado seu espaço.

> Talvez a resposta esteja nas formas de preservação do preconceito na sociedade brasileira, e um dos mecanismos dessa preservação é justamente a legitimação do racismo no interior dos discursos artísticos. Assim, o preconceito pode continuar sendo veiculado porque a sociedade se mantém preconceituosa, e ela se mantém preconceituosa porque vê seus preconceitos se ‘confirmarem’ todos os dias nas diferentes representações sociais (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 209).

A partir das reflexões empreendidas sobre os dois editais da Secadi e da SEB sobre o PNBE, foi possível também identificar outras diferenças no tocante à forma como a literatura é interpretada pelas duas secretarias. Em função dos limites do objeto desta pesquisa não será viável desenvolver um aprofundamento nesse

aspecto, já que o estudo não se focaliza sobre a diversidade indígena, mas mesmo que brevemente alguns elementos serão destacados.

Não sendo possível comparar um edital de literatura tradicional da SEB com um edital da Secadi de literatura voltado para a diversidade étnico-racial (lembrando que "diversidade étnico-racial" é um conceito restrito no presente estudo), a comparação aqui desenvolvida utilizará o edital do PNBE Indígena, da Secadi, já que até o momento da elaboração deste estudo a Secadi não publicou nenhum edital de literatura voltado para a diversidade étnico-racial. O organograma a seguir busca demonstrar como se organizou a análise.

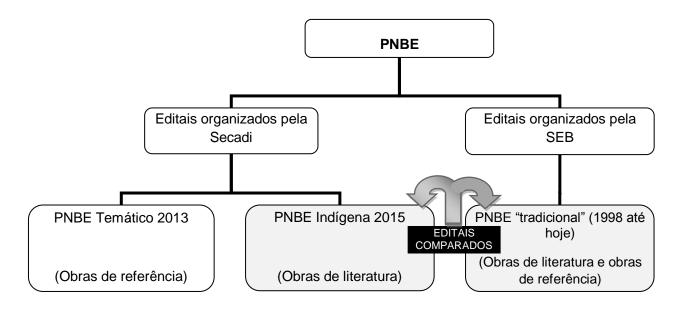



FIGURA 1 – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS EDITAIS DO PNBE
FONTE: Elaboração da autora

Como já destacado anteriormente, os editais do PNBE Indígena e do PNBE Temático contam com mais itens nos critérios de avaliação e seleção do que os editais tradicionais do PNBE. Diferentemente do PNBE tradicional, que apresenta apenas uma introdução que reitera as intenções do Programa – de que "possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto" (PNBE 2015, p. 29) –, o PNBE Indígena apresenta, ao invés de uma introdução, uma justificativa. Talvez isso se deva à própria natureza de ambos os editais. Mas chama a atenção no PNBE Indígena a menção restritiva à história e cultura dos povos

indígenas por meio da Lei 11.645/2008, ignorando a outra parte da redação da Lei que trata da história e cultura afro-brasileira:

> A este dispositivo constitucional vem se somar a Lei 11.645/2008 que, alterando a LDBEN/1996, inclui com o Artigo 26-A a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos povos indígenas, nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, com conteúdos ministrados especialmente nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (PNBE INDÍGENA 2015, p. 17).

Esse contexto pode ser indício de outros problemas relacionados a interpretações reducionistas por parte de gestoras/es do MEC que seccionaram a legislação. Cabe, para estudos futuros, um maior aprofundamento.

Além dessa justificativa, no Edital do PNBE Indígena consta um item intitulado "Princípios gerais", responsável por enfatizar a importância do acesso à leitura de obras literárias que apresentem elementos do patrimônio cultural brasileiro, dentre eles dos povos indígenas e outros grupos:

> No entanto, o reconhecimento do expressivo patrimônio da sociedade brasileira representado pela sociodiversidade produzida e reproduzida pelos povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombolas e comunidades tradicionais, passa pela convivência de outros valores, concepções filosóficas, cosmológicas e epistemológicas próprias da experiência de conhecimento da alteridade mediada pela fruição de obras literárias sobre a temática da sociodiversidade indígena. Desse modo, estaremos ampliando o valor da interculturalidade como uma atitude inovadora de uma sociedade nacional que supera a concepção de nação formada por uma única matriz cultural.
> Os princípios que regem a iniciativa de um PNBE Indígena 2015, portanto, remetem ao fomento de atitudes positivas com relação à sociodiversidade indígena, às alteridades, à valorização das diferenças culturais, por meio da divulgação das artes verbais afetas às realidades dos povos indígenas, dando origem a uma ética cidadã baseada na convivência e no respeito às diferenças culturais (PNBE INDÍGENA 2015, p. 17-18).

Mas o que se destaca como mais latente nas diferenças entre os editais de uma secretaria em relação ao da outra é a concepção de literatura. É evidente o cuidado na elaboração dos aspectos literários a serem avaliados na escolha dos livros do PNBE tradicional, cuidado esse que não se faz tão explícito no PNBE Indígena.

De um lado, o edital do PNBE tradicional apresenta um amplo detalhamento das características necessárias aos livros em prosa, poema, traduções e histórias em quadrinho, com ênfase para a ampliação do repertório linguístico e fruição

estética. De outro lado, o edital do PNBE Indígena não explora com tantos detalhes tais características mas ao mesmo tempo enfatiza a necessidade da “adequação do texto aos princípios éticos, não se admitindo manifestações que expressem preconceito, discriminação, moralismo e estereótipos” (PNBE INDÍGENA 2015, p. 18), característica pouco evidenciada pelo primeiro edital que apenas menciona que “[n]ão serão selecionadas obras que apresentem clichês ou estereótipos saturados” (PNBE 2015, 29), sugerindo a interpretação de que estereótipos não saturados são passíveis de aceitação. Além disso, não se explicitam informações conceituando o que o edital considera como clichês ou estereótipos saturados.

PNBE TRADICIONAL (PNBE 2015)	PNBE INDÍGENA 2015
1.1. Qualidade do texto Os textos literários devem contribuir para ampliar o repertório linguístico dos leitores e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição estética. Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem. Serão objeto de avaliação a exploração de recursos expressivos e/ou outros ligados à enunciação literária; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem ao público pretendido; a coerência e a consistência da narrativa; a ambientação; a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal; o desenvolvimento do tema em harmonia com os recursos narrativos. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária, em especial os que se referem à exploração dos aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética. No caso das traduções, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original. No caso das histórias em quadrinhos será considerada como critério preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais. Não serão selecionadas obras que apresentem clichês ou estereótipos saturados.	**3.1 Qualidade do texto e/ou imagens** Os textos literários, além de contribuírem para ampliar o repertório linguístico dos leitores e propiciarem a fruição estética, serão selecionados de modo a estimular a leitura autônoma pelos estudantes e a sua apropriação pela mediação do professor no contexto escolar. Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas, o trabalho estético com a linguagem e com a imagem, sua adequação ao público a que se destina. Será observada ainda, a coerência e a consistência das referências conceituais e a adequação do texto aos princípios éticos, não se admitindo manifestações que expressem preconceito, discriminação, moralismo e estereótipos. Nas obras de imagens e quadrinhos também será considerada como critério a relação entre texto e imagem e as possibilidades de sua interpretação.

QUADRO 17 – COMPARAÇÃO ENTRE OS EDITAIS DE LITERATURA DO PNBE TRADICIONAL E DO PNBE INDÍGENA – QUALIDADE DO TEXTO
FONTE: Organização da autora com base em PNBE 2015 e PNBE INDÍGENA 2015.

No entanto, em outro item dos critérios de avaliação e seleção, o PNBE tradicional retoma a decisão de não aprovar obras com marcas de discriminação, conforme indica o próximo quadro.

PNBE TRADICIONAL (PNBE 2015)	PNBE INDÍGENA 2015
1.2. Adequação temática Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos do ensino fundamental – anos finais e do ensino médio. Entre outras características, serão observadas a capacidade de motivar a leitura; a exploração artística dos temas; o potencial para propiciar uma experiência significativa de leitura – autônoma ou mediada pelo professor – e para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro. No caso das obras em verso, essas deverão propiciar a interação lúdica na linguagem poética. Os textos literários deverão evitar conduzir explicitamente opinião/comportamento do leitor, mas, ao contrário, deverão proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando o leitor a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos. Não serão selecionadas obras que apresentem moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Da mesma forma, não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso.	**3.2. Adequação temática** As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses do público alvo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental ao qual se destinam. Entre suas características, deverá ser observada a capacidade de motivar a leitura, de possibilitar a ampliação das referências conceituais, de desenvolver o senso crítico e de promover a formação para uma cultura da diversidade cultural. Na composição do acervo será contemplada a abordagem da temática indígena, considerando os diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais dos povos indígenas.

QUADRO 18 – COMPARAÇÃO ENTRE OS EDITAIS DE LITERATURA DO PNBE TRADICIONAL E DO PNBE INDÍGENA – ADEQUAÇÃO TEMÁTICA
FONTE: Organização da autora com base em PNBE 2015 e PNBE INDÍGENA 2015.

Mas novamente predomina no edital do PNBE tradicional um melhor trato com aspectos literários do que no edital do PNBE Indígena, no qual predomina a necessidade da obra selecionada promover “ampliação das referências conceituais, de desenvolver o senso crítico e de promover a formação para uma cultura da diversidade cultural” (PNBE INDÍGENA 2015, p. 18).

Observando a argumentação de Mota (2012) sobre o processo de avaliação pedagógica do PNBE, é possível refletir sobre outros aspectos acerca do PNBE Indígena:

> Para a seleção do PNBE, importa saber se a obra tem elementos que garantam a sua artisticidade, não se esses valores são os maiores, os melhores ou os mais adequados em determinada hierarquia, ou seja, o que se busca é verificar se o texto tem significado literário, se a obra conta como literária, se sustenta como literatura (MOTA, 2012, p. 313).

Nesse sentido, comparando os dois editais, pergunta-se: se o que predomina na seleção do PNBE (tradicional) é a "artisticidade" da obra, da maneira como se constitui do edital do PNBE Indígena no tocante à literatura, o que está predominando? E em seguida outra afirmação de Mota (2012) sobre o PNBE estimula mais questões:

> É por se entender a literatura dessa maneira que a constituição dos acervos do PNBE não se restringe aos clássicos ou às obras canônicas, antes traz obras dos mais diversos sistemas que compõem o polissistema literário brasileiro, seguindo o critério de representação de suas várias manifestações artísticas.
> Essa concepção de literatura também ajuda a circunscrever o universo da seleção às manifestações artístico-literárias, deixando de lado aquelas obras que apenas marginalmente participam do polissistema, como é o caso dos textos paradidáticos, isto é, aqueles que se utilizam de estruturas ou recursos ficcionais para transmitir explicitamente um conteúdo disciplinar (MOTA, 2012, p. 312).

Se é assim, por que houve a necessidade da criação de edital específico para a distribuição de livros de literatura com temática indígena? Estaria esse edital localizado no limbo entre "manifestações artístico-literárias" e "obras que apenas marginalmente participam do polissistema"?

Diante dessa breve comparação, que inclusive necessitaria de mais aprofundamento do ponto de vista literário (o que não cabe a esta pesquisa em função de sua vinculação com a área da Educação e não dos estudos literários), mais perguntas (e mais diretas) surgem: por que em um edital predomina a ênfase na qualidade estética e em outro a valorização da diversidade cultural? Não seria necessário a ambos os editais possuírem tais características? Evidencia-se com isso que falta a ambos os editais e, por consequência a ambas as secretarias, uma aproximação do conceito de qualidade literária, já que essa situação transparece uma grave distorção que pode ser um indício da falta de comunicação e cooperação entre os objetivos de ambas.

Mais do que isso, tal situação contribui para o enfraquecimento do projeto político de uma secretaria frente à outra, já que à SEB caberia o direito legitimado pela própria Resolução FNDE/MEC nº 7/2009[89] do compromisso com a aquisição de obras literárias de qualidade e à Secadi caberia apenas a aquisição de obras com destaque para os “sujeitos da diversidade”, mas sem necessariamente com qualidade literária necessária inclusive para serem consideradas obras de arte.

Tal contexto turbulento ganhou mais ênfase em 2014, quando, no dia 16/10/2014 foi publicado no Diário Oficial da União, dois editais de Chamada Pública referentes ao PNBE e ao PNLD. Produzidos pelo MEC por intermédio da SEB, os Editais de Chamada Pública MEC/SEB nº 1 e 2/2014 tiveram como objetivo tornar pública a chamada de candidaturas de Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras para avaliarem as obras inscritas nas edições de 2015 do PNBE e do PNLD. Focando especialmente no edital do PNBE, a redação do Edital de Chamada Pública MEC/SEB nº 2/2014 teve como objetivo:

> [...] a Chamada de candidaturas de Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras interessadas em coordenar a avaliação pedagógica de obras de literatura para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio das escolas públicas que integram os sistemas de educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2015 - Edital de Convocação 03/2014 CGPLI (BRASIL, 2014a, p. 57).

Tal edital previa que as instituições interessadas apresentassem até o dia 20/11/2014 documento de candidatura com manifestação de interesse na coordenação do processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNBE 2015, com declaração de que possui infraestrutura e condições legais para efetivação dos trâmites institucionais e de que teria condições de acompanhamento de todas as etapas do processo e, também, a indicação da coordenação pedagógica. Além de tais documentos, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas deveriam apresentar:

> 2.2. Projeto de avaliação pedagógica, referenciado no Edital do PNBE 2015 e no Decreto nº 7.084/2010, em que constem:
> a) Apresentação da trajetória do(s) grupo(s) de ensino, pesquisa e extensão sob liderança do Coordenador Pedagógico, contendo detalhamento de seu trajetória na área de Literatura e Educação Básica;
> b) Currículo Lattes do Coordenador Pedagógico, Coordenador Institucional, Coordenador(es) Adjunto(s) e da equipe de avaliadores;

---

[89] No capítulo 3 essa resolução foi apresentada com mais detalhamento.

> c) Declaração de isenção dos profissionais referidos na alínea b) no que tange a relacionamento institucional (temporário ou permanente) com autores ou empresas editoriais no país nos últimos 02 anos, em conformidade com o perfil expresso no item 4 dessa chamada pública;
> d) Proposta de avaliação pedagógica, em conformidade com o Edital PNBE 2015: concepção e instrumentos de avaliação, considerando dois avaliadores por obra (duplo cego), detalhamento da sistemática de avaliação e plano de execução da avaliação pedagógica, com cronograma detalhado compatível com a finalização do processo avaliativo em 19 de junho de 2015, devendo estar previstos:
> seminário/encontro de formação de avaliadores (até janeiro de 2015), visando à capacitação da equipe de avaliadores e unificação do processo;
> seminário/encontros durante o processo avaliativo para acompanhamento dos trabalhos e ajustes necessários (até março de 2015);
> seminário final (até maio de 2015), para formação definitiva dos acervos, entrega dos pareceres e do resultado da avaliação.
> Proposta de publicação que deverá acompanhar os acervos, cujo conteúdo deverá conter informações sobre o processo de avaliação e composição dos acervos, textos voltados para a formação dos professores como mediadores de leitura e sinopses das obras selecionadas;
> Orçamento, estabelecendo-se o valor máximo de até R$ 1.700,00 (hum mil e setecentos reais) por obra avaliada, considerados e incluídos os custos envolvidos na execução orçamentária prevista para a avaliação pedagógica, conforme estabelecido no item 5 da presente Chamada Pública, prevista a avaliação de 2055 obras (BRASIL, 2014a, p. 57).

Por meio da alínea “d” verifica-se que os critérios utilizados na seleção das obras inscritas no PNBE 2015 seriam propostos pela instituição vencedora. Inclusive, posteriormente à publicação do Edital de Chamada Pública, a Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais e a Coordenação-Geral de Materiais Didáticos publicaram algumas notas públicas de esclarecimento. Em uma delas, não datada, constam mais informações sobre o não estabelecimento prévio, por parte do MEC, dos critérios de avaliação das obras:

> 17. Existe orientação para elaboração do instrumento de avaliação?
> **Não, a proposta de avaliação deve partir da instituição proponente, considerando-se o Edital de Convocação do PNLD 2016 ou do PNBE 2015 e os termos da Chamada Pública** (MEC, 2014a, s/p, destaques do documento[90]).

Acrescenta-se apenas o fato de que o Edital de Chamada Pública MEC/SEB nº 2/2014 menciona que os critérios de avaliação obedecerão às “orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, e as especificações e critérios fixados nos itens 1 e 3 e no Anexo IV” (BRASIL, 2014a, p. 57) do edital do PNBE 2015, critérios esses já apresentados e analisados no início desse capítulo. Assim, o

---

[90] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16571&Itemid=. Acesso em: 28/12/2014.

MEC flexibiliza, em certa medida, a adoção de critérios próprios por parte da instituição selecionada já que não estabelece um sistema fixo de avaliação das obras. Infere-se disso que desde que os itens “Qualidade do texto”, “Adequação temática” e “Projeto gráfico” (PNBE 2015) estejam presentes, a instituição selecionada possui uma mobilidade na adoção de medidas e pesos que avaliem com maior ou menor ênfase determinados aspectos, como a presença de estereótipos, por exemplo.

E como se daria a seleção dessa instituição? Os critérios estabelecidos pelo Edital de Chamada Pública MEC/SEB nº 2/2014 analisariam: 1) a aderência à proposta de avaliação do Edital do PNBE 2015 – o que, de acordo com o que se defende neste estudo, não inviabiliza uma maior mobilidade por parte da instituição na adoção de critérios próprios; 2) a consistência e adequação da proposta em formato digital e impresso[91]; 3) trajetória e perfil da equipe. Assim, o quadro a seguir apresenta o detalhamento dos elementos e pontuação considerados no processo de seleção.

Critérios	**Elementos considerados no processo de julgamento**	**Pontuação máxima**
Consistência da proposta de avaliação pedagógica, em observância ao EDITAL DO PNBE 2015	Concepção de avaliação	40 pontos
	Instrumentos avaliativos propostos (fichas, pareceres ou congêneres)	
	Sistemática e metodologia da avaliação	
	Fundamentação e justificativa da opção metodológica	
	Critérios propostos para composição dos acervos	
	Referências Bibliográficas	
Consistência e adequação da proposta de publicação de que trata a alínea e) do subitem 2.2 desta Chamada Pública	Consistência e adequação da proposta em formato digital	10 pontos
	Consistência e adequação da proposta em formato impresso	
Trajetória e perfil da equipe de coordenação e de avaliação	Análise de Currículo Lattes dos coordenadores e avaliadores considerando a sua aderência à atuação pretendida	50 pontos
	Análise de pleno atendimento ao disposto no item 4 desta chamada pública	
	Análise de Currículo Lattes de avaliador(es) que atuarão especialmente na avaliação de obras acessíveis	

QUADRO 19 – CRITÉRIOS AVALIATIVOS ELIMINATÓRIOS DA SELEÇÃO DE IES PARA AVALIAR O PNBE 2015
FONTE: Brasil (2014a)

[91] Embora tal documento referencie por duas vezes a alínea “e)”, esta não consta nem no subitem 2.2 e nem em parte alguma dos Edital de Chamada Pública MEC/SEB nº 2/2014. Infere-se, no entanto, que tal alínea diz respeito ao parágrafo escrito subsequente à alínea “d”: “Proposta de publicação que deverá acompanhar os acervos, cujo conteúdo deverá conter informações sobre o processo de avaliação e composição dos acervos, textos voltados para a formação dos professores como mediadores de leitura e sinopses das obras selecionadas;” (BRASIL, 2014a, p. 57).

No entanto, tal chamada foi prorrogada até o dia 24/11/2014, informação fornecida por uma das notas públicas de esclarecimento, mas sem um motivo divulgado. Nesta nota em particular (não datada), há maiores informações sobre os recursos financeiros disponibilizados aos membros das equipes de avaliação:

> Quais os valores geralmente praticados para pagamento dos avaliadores?
> **De acordo com o Decreto nº 7.114, de 19 de fevereiro de 2010, o valor pago aos avaliadores é de até R$ 2.000,00 por obra, no caso do PNLD e de até R$ 400,00 por obra para o PNBE. Cabe registrar que a definição dos valores a serem pagos pela Instituição aos avaliadores deve levar em consideração o valor médio estimado definido nas Chamadas Públicas. Nesse valor estão considerados todos os custos previstos no item 5 das Chamadas Públicas. A Secretaria de Educação Básica informa que serão propostos ajustes posteriores ao PTA** (MEC, 2014a, s/p, destaques do documento).

A hipótese defendida sobre a publicização de tais valores – que não constava nos editais de chamada pública – é de que não houve número significativo de instituições candidatas, e tal informação poderia incentivar outras IES públicas a se participarem do processo. Da mesma forma que outras perguntas, acrescentadas nessa nota pública de esclarecimento, indicam um esforço por parte do MEC em angariar mais instituições interessadas:

> 19. Existe algum impedimento para receber pagamento pela Instituição, por exemplo: bolsista Capes/PQ/Forprof/EaD...?
> **Não há impedimento, nesses casos, por parte do Ministério da Educação, sendo que a Instituição deverá obedecer à regulamentação em vigor quando da implementação dos recursos.**
> 20. Os coordenadores adjuntos devem ser da mesma instituição proponente?
> **Não necessariamente.**
> 21. Os avaliadores podem ser autores de obras pedagógicas já publicadas?
> **Sim, os avaliadores podem já ter obras publicadas, desde que não se enquadrem nas características dos livros que são o foco dos editais de convocação do PNLD e do PNBE e que se observe o estabelecido nos Editais 1/2014 e 2/2014 com relação ao item 4. PERFIL DOS AVALIADORES E COORDENADORES** (MEC, 2014a, s/p, destaques do documento).

Mas isso não passa de especulação. No dia 02/12/2014 foi publicado no Diário Oficial da União a Portaria SEB/MEC nº 56, de 28 de novembro de 2014, com a nomeação dos membros de uma “comissão de análise e assessoramento no processo de julgamento das candidaturas de Instituições Públicas de Educação Superior, em estrita observância aos critérios eliminatórios, classificatórios e de

desempate previstos" (BRASIL, 2014b, p. 19). No único artigo da Portaria, além da especificação dessa comissão, há a indicação dos três nomeados: Tania Rösing, da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS; Antonio Carlos Caruso Ronca, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP; e Marcelo Soares Pereira da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG. No dia 11/12/2014 foi publicado no DOU a Portaria SEB/MEC nº 62/2014 com o resultado das instituições responsáveis pela avaliação pedagógica das obras inscritas no PNBE 2015 e PNLD 2016[92]. No caso do PNBE a UFMG foi a selecionada, ou seja, o processo manteve-se na mesma instituição.

Outros aspectos significativos do processo de escolha da IES responsável pela avaliação pedagógica das obras do PNBE 2015 relacionam-se ao perfil dos membros das equipes de avaliação e coordenação:

> Os avaliadores e coordenadores a serem selecionados pela Instituição para compor a equipe de avaliação das obras de literatura deverão apresentar o seguinte perfil:
> ter mestrado e/ou doutorado nas áreas de Letras, Literatura e/ou Educação;
> ter experiência comprovada em avaliação de obras literárias;
> ter experiência comprovada em um, ou mais, dos seguintes campos: pesquisa em literatura, em leitura, promoção da leitura e formação do leitor;
> não prestar e não ter prestado serviços a editoras ou empresas ligadas ao setor de materiais didáticos e pedagógicos nos últimos dois anos;
> não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau entre os titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo, ou qualquer outra situação que configure impedimento ou conflito de interesse;
> não possuir relação de parentesco em até 3º grau com outros avaliadores e coordenadores participantes do processo de avaliação do PNBE 2015;
> ser professor do quadro funcional da universidade responsável pela avaliação ou de outra Instituição de Ensino Superior ou professor da rede pública de ensino.
> No caso do(s) especialista(s) que irá(ão) avaliar a acessibilidade das obras, exige-se experiência comprovada em processos de avaliação de obras em formato acessíveis, no que se refere à qualidade e adequação dessas obras ao estabelecido em Edital (BRASIL, 2014a, p. 57).

Embora verifique a isonomia e valorização de ampla competitividade estabelecida por critérios altamente técnicos, como a exigência – justa e legal – de mestrado e/ou doutorado nas áreas de Letras, Literatura e/ou Educação e a experiência em pesquisa em aspectos da literatura e leitura, ausenta-se de tais

[92] A título de informação, as instituições selecionadas que avaliarão os livros inscritos no PNLD 2016 são: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Uberlândia (BRASIL, 2014d).

critérios o estímulo à participação de segmentos da sociedade civil organizada e que atuam no campo da educação possuindo também legitimidade acadêmica – em função das pesquisas desenvolvidas – para avaliar obras literárias componentes dos acervos do PNBE. Em outras palavras, não há nos domínios desses critérios a adoção de medidas que garantam a participação de instituições representantes de segmentos do Movimento de Mulheres, de Deficientes, LGBT ou Movimento Negro, por exemplo, dentre tantos outros que têm produzido reflexões críticas sobre a baixa representatividade de determinados grupos humanos nas obras do PNBE, num processo de fomento a "políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização [...] [da] história, cultura, identidade" (BRASIL, 2004a, p. 10) de grupos historicamente hierarquizados. E um turbilhão de perguntas sem resposta (aparente) surgem: Quais seriam os impedimentos legais? Seria possível argumentar que tais entidades não atenderiam ao perfil de avaliadoras/es comprometidas/as com a "verdadeira literatura de qualidade"? E qual seria a "verdadeira literatura de qualidade"? A legitimidade necessária para realizar tal avaliação caberia apenas àquelas/es que não vivenciam ou não representam o que se convencionou chamar de "sujeitos da diversidade", já que suas leituras estariam contaminadas de militância? E qual seria o limite ou quais os tipos de militância possíveis: militância literária poderia mas militância de gênero ou de relações raciais não?

Tais perguntas retomam reflexões apresentadas na parte inicial desse capítulo quando foi apresentado o perfil dos componentes da Comissão de Avaliação de Material Didático e Instrucional para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a implementação da Lei 10.639/03, por meio da Portaria SECAD/MEC nº 99/2009. Embora a atuação dessa Comissão não se relacione à análise e avaliação de obras literárias e sim de materiais didáticos e instrucionais, reitera-se a importância da representatividade de segmentos da sociedade civil especializados na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, como a Cadara, por exemplo. Não seria possível e, sobretudo, legal, a inclusão de membros de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, grupos de pesquisa de universidades públicas e/ou privadas ou organizações não governamentais com reconhecido trabalho de pesquisa sobre a diversidade étnico-racial na produção literária brasileira? Seriam membros legitimados tanto quanto os demais e que forneceriam maiores subsídios

teóricos sobre aspectos estético-literários não abordados com profundidade até então nos processos avaliativos do PNBE, por mais esforços que tenham sido destacados em diversos estudos (MOTA, 2012; PAIVA, 2012a, 2012b, entre outros).

Evidencia-se, diante das interpretações apresentadas nesse capítulo, o quanto a distância teórica entre duas secretarias de um mesmo ministério tem sido responsável por fragmentar e cindir uma política cujo principal objetivo é o de estímulo à leitura. De um lado uma secretaria acredita estar fornecendo o que há de melhor na produção artística brasileira e mundial (por meio das traduções); de outro lado uma secretaria considera estar ampliando o repertório de leitura das/os estudantes das escolas públicas brasileiras por meio de obras literárias e de referências para além do cânone. De um lado uma produziria arte, convertida em política. De outro uma produziria política, convertida quase que forçadamente em arte. Não seria possível a ambas produzirem arte que efetivamente contemple as vertentes canônicas e clássicas e as produções comprometidas com a valorização de outras perspectivas estéticas, num processo de reconhecimento político das múltiplas vozes que povoam o mundo? De acordo com o que será apresentado no capítulo seguinte essa possibilidade está longe de ser cogitada pela política do PNBE.

CAPÍTULO 5. OS DISCURSOS E OS SILÊNCIOS PRODUZIDOS SOBRE O PNBE

> Eu não compactuo com esse jogo sujo
> Grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo
> A minha voz transcende a minha envergadura
> Conhece a carne fraca? eu sou do tipo carne dura
>
> Ellen Oléria

Esse capítulo tem como objetivo analisar como a diversidade étnico-racial foi abordada nos discursos e nos silêncios produzidos por segmentos envolvidos direta e indiretamente no processo de seleção e aquisição dos acervos do PNBE. A análise da produção discursiva desses segmentos representa a parte principal da pesquisa por possibilitar a interpretação de possíveis expressões implícitas ou explícitas de racialização atuando no processo de execução da maior política educacional de distribuição de livros literários da história do País a escolas públicas.

Tomando os discursos em determinados contextos como manifestações do poder, analisá-los requer uma observação cuidadosa de suas estratégias de produção. No entanto, a pesquisa realizada neste estudo contou mais com manifestações de silêncios e lacunas do que propriamente expressões discursivas, o que requereu a adoção de análises mais aprofundadas sobre conceitos como dissimulação, silêncio, preservação de faces e legitimação.

Como já apresentado na introdução deste trabalho, um dos percalços enfrentados foi o fato de a coleta das entrevistas e declarações formais por parte de secretarias do MEC sobre o PNBE ter ocorrido em um ano eleitoral, no auge de um processo agressivo sem marcas similares na história do Brasil, já que envolveu de uma forma inédita a produção de discursos nas redes sociais[93]. Se naquele período, sobretudo no pós-primeiro turno, era possível perceber na sociedade de um modo

---

[93] Alguns estudos que analisaram tal contexto já estão sendo publicados, como, por exemplo: “O debate político no twitter nas eleições presidenciais de 2014 no Brasil”, de Claudio Penteado (2014); “Os reflexos da rede na democracia representativa: uma análise da eleição presidencial brasileira de 2014 sob a ótica de aplicativos sociais”, de Eduardo Missau Ruviaro e Henrique Missau Ruviaro (2014).

geral uma explícita fragilidade nas relações interpessoais informais (em que pessoas declaravam manifestações de ódio e rompimento com amigas/os e familiares em relação as suas opções políticas), considera-se que as relações formais, sobretudo para os membros ligados aos espaços de poder do setor público federal, parecem ter sido fortemente influenciadas por um misto de censura e insegurança em relação ao futuro. A censura pode ter sido uma marca atuante no último ano da primeira gestão da Presidenta da República Dilma Rousseff, por representar a garantia de menos desgaste de sua imagem perante a grande mídia brasileira que apoiava explicitamente a eleição de seu principal adversário, Aécio Neves. Qualquer declaração que gerasse resquícios para o fomento de novas polêmicas deveria ser evitado. Tal contexto, embora não formalizado, foi ratificado por uma das gestoras da Secadi em conversa informal durante a realização do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), ocorrido em Belém no período de 29/07 a 02/08/2014. Sua informação foi de que eu poderia ter problemas em relação à coleta de entrevistas devido ao processo eleitoral. A recomendação interna era de que os representantes das secretarias do MEC não concedessem entrevistas. Mesmo não tendo sido possível confirmar tal informação, a prática operou-se dessa maneira, já que o processo de coleta de dados durou uma média de seis meses, justamente os seis meses relacionados ao primeiro e o segundo turno das eleições presidenciais de 2014.

E a insegurança em relação ao futuro pode ter atuado sobretudo nos momentos mais próximos à eleição do segundo turno e em períodos posteriores, quando mesmo com o resultado favorável à situação, fortaleceram-se dúvidas sobre os novos caminhos a serem trilhados pelas equipes gestoras de secretarias com vinculações sociais mais demarcadas, como é o caso da Secadi. Embora no período eleitoral tenha sido enfatizado, principalmente no horário político do segundo turno, a necessidade de ampliação das políticas de ações afirmativas para negras/os e mulheres, verifica-se, grosso modo, que tal contexto relacionou-se mais a uma estratégia de marketing baseada na proposta de diferenciação da candidatura da

Presidenta Dilma em relação ao seu adversário[94] do que propriamente a assunção de novas medidas mais efetivas. Com isso, no entanto, não há qualquer intenção implícita ou explícita de negar ou de ignorar as conquistas relacionadas ao ingresso e permanência de negras/os no ensino superior e em concursos públicos, bem como a melhoria da qualidade de vida da população negra dos últimos anos, mas apenas argumentar que as medidas adotadas posteriormente às eleições não indicam, até o presente momento, outras inovações, embora o lema da campanha de Dilma tenha sido "Governo novo, ideias novas".

E inserido nesse processo estava uma pesquisa que, embora demarcadamente em sua apresentação enviada às secretarias do MEC assumia uma postura de engajamento e compromisso com a valorização da diversidade étnico-racial, gerava incômodos por tocar, em momento inoportuno, em feridas ainda abertas e que evidenciariam mais ainda as cisões entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Assim, a interpretação, ao final do processo, é que de aparente "parceira", a pesquisa assumia, principalmente para a Secadi, a função de "inimiga" por poder expor plausíveis fragilidades ainda em processo de superação.

E embora em caráter transitório, cabe registrar que até o momento do término deste trabalho (posterior à defesa pública), a Secadi esteja sem representação. O grande receio é que os contextos de tensão política agravados no início da segunda gestão da presidenta Dilma Rousseff, aliados à tendência de crescimento do conservadorismo político que historicamente tem questionado a legitimidade de ações e políticas afirmativas (como é o caso da própria existência da Secadi)

---

[94] Por meio das redes sociais foram veiculadas diversas manifestações de ódio racial relacionadas principalmente a nordestinos/as e negros/as, proporcionando perversamente um campo de atuação favorável ao marketing da candidata Dilma Rouseff, que passou a adotar no segundo turno uma tônica mais racializada, aumentando o número de pessoas negras na sua propaganda política e apresentando uma letra de música que demarcava explicitamente elementos relacionados às lutas do Movimento Negro contra a violência em relação a jovens negros/as, além de enfatizar as conquistas das gestões do Partido dos Trabalhadores em relação ao combate à fome e à miséria e alertando sobre uma possível perda de tais conquistas para um grupo com pouca idoneidade. Destacam-se, na música, alguns trechos: "[...] É o pobre no lugar, amigo, onde nunca se viu / É Dilma, é guerreira, aperta o play do Brasil [...] / Cultura, presente / Dilma presidente / O povo, presente / com o coração valente! / Um novo Brasil / um novo amanhecer, / O que a gente quer / Dilma presidente [...] / Corações valentes / Somos milhões [sic] novas ideias / novas missões / caminhamos por mapas que não pisaremos mais / erradicamos a fome, a miséria ficou pra trás. / Aeroportos clandestinos, presídios, vamos pensar! / Redução da maioridade para nos exterminar! / Perdeu, não adianta chorar: / o amor venceu o ódio / e o povo é quem vai criar / mulher [...] é a mulher que vai cuidar da gente / alma guerreira, coração valente [...]". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rAycUvcW8lo. Acesso em: 20/12/2014.

culminem num maior enfraquecimento desta pasta ou, ainda, na sua extinção. Esses contextos transitórios podem indicar que estejam por vir mudanças significativas (e nem sempre positivas) no modelo de gestão da educação brasileira e no encaminhamento das ações em relação às políticas de valorização da diversidade étnico-racial.

É importante ressaltar que as reflexões desenvolvidas nas próximas seções não pretendem expor indivíduos, sobretudo em situações que indiquem a ação de estratégias racializantes, mas sim interpretar como se opera a "cultura do racismo" no interior de instituições do MEC, concordando com a posição de Filice (2010, p. 160):

> Não se trata de penalizar o gestor, como se suas ações não fossem também determinadas pelas condições infraestruturais e a ausência de apoio do Governo Federal. O objetivo é especificamente registrar e interpretar as visões de mundo e as convicções tem um peso considerável na implantação do artigo 26-A, e, quer queiram, quer não, ajudam a delinear os formatos materializados nas ações, ou falta delas, da cultura do racismo.

5.1 A produção dos discursos na gestão do MEC

A realização de entrevistas com representantes do MEC acerca da diversidade étnico-racial no PNBE representou, metaforicamente, um capítulo à parte neste estudo, dadas as dificuldades de contato e comunicação com setores da Secadi e SEB. Pelos poucos mas significativos estudos que buscaram analisar as nuances da relação visivelmente conflituosa entre as duas Secretarias, já era possível deduzir as dificuldades que se imporiam na realização das entrevistas. De qualquer forma, foram surpreendentes as estratégias adotadas por ambos os setores do MEC para burlar/ignorar as solicitações de entrevistas.

Antes de qualquer análise, torna-se necessário relativizar o contexto de produção da maior parte das políticas educacionais brasileiras, o MEC. Mesmo que em breves investigações de relatórios de gestão de órgãos internos de tal Ministério, é facilmente possível identificar a precarização das condições de trabalho de profissionais que atuam em suas secretarias. Muitas/os servidoras/es ocupam tipologias de cargos temporários ("sem vínculo com a administração pública", "com contrato temporário" ou "cargos de natureza especial", como os comissionados)

(MEC, 2013; 2014b), além de não terem, em muitos casos, formação específica para o exercício na área de atuação (MEC, 2013, p. 105; MEC, 2014b, p. 95). Assim, sem querer justificar nem muito menos amenizar o quadro dramático que se impôs a esta pesquisa em relação aos contatos com secretarias do MEC, é importante salientar que muitos dos desencontros de informações devem-se em grande parte a tais características e que necessitam, urgentemente, serem expostas e equacionadas. Tal constatação também não enfraquece o argumento que será apresentado no decorrer deste capítulo de que o racismo institucional, ao atuar de modo orgânico, contribuiu grandemente para os resultados negativos na produção dos discursos do MEC.

No dia 23/06/2014 contatei de modo informal uma gestora da Secadi que havia conhecido tempos antes em um evento. Solicitava dela a indicação de representantes daquela secretaria (ou ela mesma) que pudessem conceder a entrevista sobre o PNBE. Ela me indicou um nome mas sem dados de contato como e-mail institucional ou telefone. Assim, optei por iniciar o contato diretamente com os gabinetes da Secadi e também SEB, bem como do FNDE. No dia 30/06/2014 contatei tais setores, incluindo a Coordenação-Geral dos Programas do Livro do FNDE, para solicitar a realização de entrevista. Encaminhei um ofício em que propunha as datas de 28 e 29/08/2014 para as entrevistas e anexei uma lauda contendo um *release* da pesquisa, com os objetivos e uma breve justificativa do estudo. E para garantir a agilidade na tramitação do processo no MEC, optei por também registrar protocolos de solicitação no “Fale conosco” do site do MEC.

No dia seguinte, 01/07/2014, recebi e-mail da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) do FNDE, dispondo-se a me atender em uma das datas previstas em princípio, com a ressalva de que eu entrasse em contato dias antes pois poderia haver a necessidade de adiamento em função de outros compromissos com viagens. Embora a representante da CGPLI/FNDE tenha manifestado disponibilidade, evidenciava-se, no decorrer das leituras e análise dos resultados envolvendo os editais do PNBE, que sua entrevista não seria prioritária ao presente estudo, já que a atuação do FNDE em relação aos interesses desta pesquisa acontecia em menor escala que a SEB e a Secadi. Inclusive a própria representante da CGPLI/FNDE destacou isso em sua resposta via e-mail:

> *"Todavia, tendo em vista o objetivo da sua pesquisa, sugiro uma entrevista no MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a na Secretaria de Educação Básica (SEB) a , pois cabe a essas secretarias responsabilidade pela seleção das obras que compõe os acervos do PNBE. Ao FNDE cabe a operacionalização da aquisição e distribuição dos referidos acervos"* (E-MAIL DA CGPLI/FNDE).

Mesmo assim, mantive a proposta de realização da entrevista, pois, como respondido à gestora, o "objetivo é[era] ter o máximo de informações do processo envolvendo a escolha e aquisição dos livros do PNBE". No entanto, no MEC o trâmite foi bem mais complexo e envolveu uma série de negociações realizadas também via telefonemas, conforme demonstrarão as seções a seguir.

5.1.1 O silêncio da Secadi

No mesmo dia 01/07/2014, a resposta ao protocolo de solicitação encaminhado à Secadi via site do FNDE constava a seguinte decisão:

> *"FINALIZADO*
> *Data da Resposta: 01/07/2014 9:40*
> *Em atenção à mensagem enviada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, informamos que a referida secretaria, não possui vínculo com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), solicitamos por gentileza o contato com o FNDE, responsável pelo programa.*
> *Atenciosamente Equipe Fale conosco.*
> *SECADI/MEC".* (PROTOCOLO DE ATENDIMENTO 2014-0000239231).

Diante desse empecilho, que demonstrava uma possível falta de conexão entre o que constava no ofício e o que foi compreendido pela equipe da Secadi, no dia 02/07/2014, mais de um mês após[95] à solicitação via site e e-mail, optei por ligar para o gabinete da referida Secretaria para explicar melhor os objetivos da pesquisa. Como ressaltado no capítulo anterior, foi um grande desafio compreender a dicotomia existente na produção dos editais do PNBE intermediados pela SEB e pela Secadi e talvez a redação do ofício estivesse dificultando esse entendimento. A parte inicial do ofício encaminhado à Secadi assim tratava:

---

[95] Preferi aguardar também uma resposta formalizada por parte da Secadi via e-mail.

> *Venho por meio do presente solicitar entrevista com representante da SECADI sobre a participação dessa Secretaria junto ao Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pesquisa em documentos da instituição relacionados ao Programa* (E-MAIL/OFÍCIO S/N, Solicitação de entrevista – Secadi, 30/06/2014).

Embora, em princípio, não soe tão estranho a solicitação de informações sobre o PNBE para a Secadi, certamente teria soado para as/as técnicas/os responsáveis pela triagem das demandas já que, ao ligar para o setor, ficou evidente que se eu tivesse solicitado informações sobre o PNBE Temático teria conseguido muito mais rápido a resposta. Como já havia contatado uma gestora da Secadi via e-mail, tentei novo contato agora por telefone para explicar-lhe a situação em função da resposta encaminhada pela “Equipe Fale conosco” do site do MEC.

Ela se impressionou com a demora na devolutiva e me informou que tal resposta dada pelo site do MEC era passível de questionamento. Acrescentou que o procedimento relacionado ao encaminhamento das solicitações era de recebimento e encaminhamento da decisão pelo gabinete da Secadi. Li para ela a resposta e ela ratificou (já havia feito isso por e-mail) que a Secadi cuida apenas do PNBE Temático e que por isso talvez não tenham autorizado entrevista. Mas também li para ela trecho de um dos editais do PNBE tradicional que cita a Secadi como cooperadora do PNBE e ela, demonstrando surpresa, sugeriu então que eu questionasse isso junto à “Equipe Fale Conosco” do MEC e também entrasse em contato com o responsável que ela havia indicado anteriormente.

Depois de algumas tentativas de contato com o referido responsável, apenas ao final do expediente consegui falar com ele que apenas ouviu a minha argumentação acerca da importância da participação da Secadi como entrevistada na pesquisa. Embora por telefone, foi possível perceber o constrangimento/incômodo do responsável ao demonstrar pouco entender das informações que eu apresentava. Ao final, ele disse que não poderia dar qualquer resposta e sim seu coordenador. Transferiu a ligação para o seu referido coordenador, que também não estava. A técnica que atendeu, no entanto, ao ouvir todo o meu relato, questionou a resposta do site do MEC já que ninguém da Secadi havia respondido ainda a minha solicitação. Negou ser alguém daquela Secretaria e disse que o meu ofício estava sendo encaminhado para despacho com a/o coordenadora/or. Solicitou que eu aguardasse mais alguns dias.

No dia 07/08/2014, na ausência de respostas por parte da Secadi, liguei novamente para o gabinete. Outro técnico me atendeu e relatei novamente toda a situação. Ele se comprometeu a me responder até o dia seguinte, via ligação telefônica e o fez, conforme combinado. Contudo informou que ainda não havia obtido resposta em função de o responsável estar em viagem a trabalho e ressaltou que até o dia 12/08/2014 eu receberia a confirmação da realização da entrevista.

Sem receber resposta na data marcada, no dia 13/08/2014 recebi e-mail assinado por uma assessora do gabinete da Secadi com a seguinte resposta:

> *"Em atenção à sua solicitação, informamos que este momento não seria adequado para a realização de uma entrevista, tendo em vista que o processo do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) ainda está em andamento.*
> *Esclarecemos que devemos considerar os aspectos sigilosos acerca do processo que está em fase de finalização.*
> *Caso haja interesse, sugerimos o envio de suas dúvidas e perguntas por e-mail, para análise e avaliação da área técnica, do que pode ou não ser respondido neste momento.*
> *Colocamo-nos à disposição para informações complementares que se fizerem necessárias"* (E-MAIL DO GABINETE DA SECADI – 1, 13/08/2014).

A resposta da Secadi trouxe de volta diversas dúvidas sobre a relação entre as duas secretarias (Secadi e SEB) no processo de avaliação do PNBE. Ora, se cabia à Secadi, de acordo com suas/seus técnicas/os e gestoras/es, a execução apenas do PNBE Temático, por que a seleção do PNBE (tradicional) exercia tanta influência assim na rotina dessa Secretaria a ponto de inviabilizar a realização de uma entrevista? Diante dessa nova dificuldade, já traduzida e interpretada por mim como resistência, optei por tonificar a comunicação, acionando outros argumentos, em especial o do direito à informação, preconizado pela Lei de Acesso à Informação. Assim, no mesmo dia encaminhei outro e-mail:

> *"Confirmo o recebimento do e-mail e faço outras duas perguntas:*
> *1) Considerando a indisponibilidade da realização da entrevista no presente momento, haveria outro momento disponível durante o ano de 2014? Caso haja essa possibilidade eu poderei aguardar pois a minha defesa de doutorado é em março de 2015.*
> *2) E somente se não for possível a realização da entrevista, gostaria de saber para quem devo endereçar as perguntas?*
> *Reitero a seriedade e responsabilidade da minha pesquisa que tem como principal compromisso contribuir para o aprimoramento da política do Programa Nacional de Biblioteca da Escola no tocante à valorização e representação da diversidade étnico-racial. Também reitero que esse estudo considera os preceitos legais de acesso à informação preconizado*

> *pela Lei 12.527/2011, que regulamenta o acesso a informações”* (E-MAIL À SECADI – 1, 13/08/2014).

Ao mesmo tempo, abria, nesse e-mail, a possibilidade da realização da entrevista por escrito, embora essa opção não houvesse sido cogitada por acreditar, baseada em outros estudos (FILICE, 2010; MARQUES, 2010), que as respostas seriam as mais vagas possíveis.

No mesmo dia, minutos depois, recebi novo e-mail da Secadi:

> *“Em atenção aos seus questionamentos esclarecemos que:*
> *1) Há sim de disponibilidade para realização de entrevista em outro momento, após o término do processo do PNBE, com previsão para 2ª quinzena de outubro.*
> *2) É possível a realização da entrevista, mas se houver interesse poderá encaminhar as perguntas para o e-mail: secadi@mec.gov.br.*
> *Parabenizamos a iniciativa na abordagem da temática acerca da política do Programa Nacional de Biblioteca da Escola no tocante à valorização e representação da diversidade étnico-racial.*
> *Continuamos à disposição”.* (E-MAIL DO GABINETE DA SECADI – 2, 13/08/2014).

Diante da “reabertura” das negociações e da anterior resistência na concessão da entrevista, decidi manter e fortalecer a proposta da realização da entrevista pessoalmente ou, caso surgissem novas estratégias de resistência (com relação às datas, ou outra qualquer), apresentei a possibilidade da realização da entrevista via *on-line*[96]. Embora tenham sido levados em conta possíveis prejuízos na realização desse tipo de comunicação, como a interrupção ou falha da rede, essa saída cercearia a instituição de criar novos empecilhos à concessão da entrevista. Assim, em resposta imediata, encaminhei ao gabinete da Secadi um e-mail com a seguinte redação:

> *“Agradeço pelo breve retorno e apoio à pesquisa, e diante das possibilidades optarei por aguardar para realizar a entrevista. Seria possível já pré-agendarmos uma data para novembro?*
> *Inclusive, caso seja melhor ou mais adequado – em função das agendas da(s) pessoa(s) que concederá(ão) a entrevista – podemos realizá-la via Skype”.* (E-MAIL À SECADI – 2, 13/08/2014).

---

[96] A opção de entrevista *on-line* oferecida foi por meio do software *Skype*, uma das ferramentas dos mais comuns em comunicação à distância no Brasil.

No entanto, não obtendo a resposta, no dia 20/08/2014 realizei nova ligação para o gabinete da Secadi. A assessora responsável disse que havia se esquecido de me encaminhar a resposta. Assim, finalmente, a aguardada resposta chegou:

> *"Em atenção a sua solicitação de entrevista, confirmamos o agendamento para o dia 5 de novembro de 2014, podendo essa data ser alterada, considerando os prazos de finalização do processo do PNBE.*
> *Informamos que você será recebida pela Assessora de Gabinete [...].*
> *Aguardamos a sugestão de horário para bloqueio de agenda"* (E-MAIL DO GABINETE DA SECADI – 3, 13/08/2014).

Prontamente respondi agendando o horário, mas recebi a ressalva, tanto por telefone quanto por escrito, de que a data poderia ser alterada. Mas o fato de receber as informações a seguir convenceu-me de que não haveria mais nenhum empecilho.

Agenda confirmada, conforme segue abaixo.

Pauta:	Entrevista para pesquisa de doutorado sobre a diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE).
Data e Hora:	05 de novembro
Hora:	**14h30 às 16h**
Local:	Gabinete da SECADI – Ministério da Educação – Esplanada dos Ministérios – Bloco L – 2º andar – sala 200 – Brasília/DF
Participantes:	[...]
Solicitado por:	Débora Cristina de Araujo
Agendado por:	[...]
Observações:	

FIGURA 2 – AGENDAMENTO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA SECADI
FONTE: E-MAIL
NOTA: Os colchetes e três pontos [...] dessa figura foram inseridos para omitir os nomes das pessoas.

Mas no dia 22/10/2014 recebi novo e-mail da assessora de gabinete da Secadi informando a impossibilidade da realização da entrevista na data marcada,

> *"[...] tendo em vista que a equipe que a receberia em audiência foi designada para cumprir agenda fora de Brasília no período de 04 a 07/11.*

> *Sugerimos a remarcação da entrevista para o período entre 11 e 14/11. Solicitamos o envio do roteiro da entrevista a fim de preparar os subsídios necessários à sua realização"* (E-MAIL DO GABINETE DA SECADI – 4, 22/10/2014).

Para além da decepção despertou em mim a indignação. Como é possível a uma pesquisadora independente, bolsista, mas sem qualquer outro tipo de financiamento, dispor de recursos para comprar e cancelar passagens aéreas, reservar e cancelar hotéis para uma das cidades mais caras do país em função da mudança de agendas de uma instituição pública que assumiu um compromisso previamente? Não sendo possível tal alternativa, ratifiquei a possibilidade de realização da entrevista via Skype, como já proposto anteriormente. A resposta, confusa, foi a seguinte:

> *"Diante da possibilidade de realizar a entrevista via Skype, solicitamos o roteiro da entrevista para envio das informações necessárias à elaboração de sua pesquisa"* (E-MAIL DO GABINETE DA SECADI – 5, 24/10/2014).

Percebi então uma insistência da equipe em acessar previamente as questões da entrevista para somente então posicionar-se sobre a sua realização ou não, já que esse era o segundo e-mail em que se solicitava o envio. Diante disso, além de encaminhar o roteiro e o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado pela(s) pessoa(s) responsável(is), ressalvei por e-mail alguns aspectos com a intenção de transmitir mais confiança ao grupo que estava agindo de modo inseguro:

> *"[...] Agradeço a cooperação e encaminho em anexo o roteiro da entrevista. Caso haja algum tipo de impedimento na realização via Skype, embora os interesses da pesquisa não estivessem prevendo a resposta de questionário por escrito, estou propondo a alteração para esse formato para que possamos acelerar o processo.*
> *Assim, a pessoa ou equipe responsável pela elaboração das respostas poderia enviá-las por escrito. De qualquer maneira será necessária a autorização formal (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Ressalto que no corpo do documento há a opção da não divulgação do nome da pessoa, embora seja inviável omitir a instituição.*
> *Ressalto também que no corpo da tese e no próprio roteiro da entrevista, tratarei do PNBE sobre duas frentes: 1) edições organizadas pela SEB e 2) edições organizadas pela SECADI (PNBE Temático e PNBE Indígena, por exemplo). Considero que talvez essa informação seja importante pois pode haver dúvidas na leitura e interpretação das questões do roteiro. De qualquer maneira, coloco-me à disposição para esclarecimento em relação a qualquer uma das questões.*

> *Encaminho então em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (com destaque para algumas informações em vermelho) e o roteiro da entrevista. Fico no aguardo e ansiando para que a decisão final seja mais breve possível"* (E-MAIL À SECADI – 3, 24/10/2014).

A compreensão sobre o uso de questionários, no entanto, era de que o registro escrito pudesse gerar contextos diferenciados de produção discursiva, já que "os encontros face a face [...] são menos monitorados" (VAN DIJK, 2008, p. 73), possibilitando a produção de discursos mais enfáticos ou mais informativos ou ainda menos evasivos sobre o tema abordado. No entanto, van Dijk (2008, p. 73) argumenta que "a maior parte das atividades formais, mesmo quando realizadas oralmente, requer textos escritos como sua base ou sua consequência". Sua perspectiva considera que em espaços institucionais os discursos orais parecem

> [...] ter consequências formais apenas quando são de algum modo 'cristalizados' em textos ou em impressos. Consequentemente, os muitos tipos de diálogo formal, tais como encontros, entrevistas ou debates, contam com uma contrapartida na forma de minutas, protocolos ou outras transcrições oficiais que se definem como 'registro' do encontro e oferecem, geralmente, a base institucional ou jurídica para quaisquer ações ou tomadas de decisão subsequentes (VAN DIJK, 2008, p. 72).

Contudo, no contexto da produção discursiva da entrevista analisada neste estudo (e que será apresentado posteriormente) tal procedimento não ocorreu. Pelo contrário, a pessoa entrevistada produziu discursos que não corresponderam aos protocolos oficiais, o que acarretou, inclusive, problemas de outra ordem como será informado na seção 5.2 desse capítulo. Assim, munida dessa experiência diferenciada e que não convergia com resultados de estudos anteriores (VAN DIJK, 2008), evitei ao máximo a adoção de um outro tipo de coleta de dados discursivos: o questionário. Mas, não sendo possível a realização da entrevista, optei, em função da urgência, em apenas adaptar o formato do roteiro de entrevista semiestruturada, sem a adoção de fundamentos teóricos relacionados à elaboração de questionários.

Sem novas respostas, no dia 29/10/2014 enviei novo e-mail solicitando informações sobre a decisão da Secadi: a entrevista seria via Skype ou via questionário respondido? No mesmo dia recebi o seguinte e-mail:

> *"Informo que as respostas serão enviadas por escrito e que já estão em análise pela área responsável" (E-MAIL DO GABINETE DA SECADI – 6, 29/10/2014).*

No dia 21/11/2014 enviei novo e-mail solicitando informações sobre o questionário. Sem sucesso, novamente no dia 17/12/2014, seis meses após o primeiro contato encaminhei outro e-mail:

> *"Escrevo novamente para solicitar informações sobre um questionário que enviei no dia 24/10/2014 e que ficou estabelecido que seria respondido e reenviado a mim. Como estamos encerrando o ano, necessito de um posicionamento por escrito da SECADI para que eu possa registrar na análise da tese, cuja defesa será em março de 2015.*
> *Mais uma vez ratifico a importância dessa pesquisa que está analisando como a diversidade étnico-racial tem sido inserida na maior política de distribuição de livros às escolas públicas brasileiras por meio das várias edições e formatos do PNBE.*
> *Declarações da SECADI sobre essa política contribuirão para a análise e interpretação da política"* (E-MAIL À SECADI – 4, 17/12/2014).

A partir daí estabeleceu-se um silêncio definitivo e ainda, em nova tentativa com baixas expectativas de êxito, no dia 22/12/2014 liguei para o gabinete da Secadi e a resposta de outra assessora de gabinete é que a assessora com quem eu mantinha contato havia entrado de férias. Perguntada sobre o tema a ser tratado com ela, expliquei mais uma vez e a resposta dessa nova assessora foi de que eu ligasse para o gabinete de uma das coordenações (a mesma coordenação que fiz contato no início do processo e que afirmou que não respondia pelo PNBE Temático), mas com a ressalva de que talvez eu não encontrasse nenhum responsável pois a maioria das pessoas estava entrando em férias e algumas talvez nem voltassem no dia 05/01/2014 pois iniciaria uma nova gestão e "aí a gente não sabe o que vai acontecer".

Assim, encerrou-se a tentativa de acesso a informações mais substanciais sobre a atuação da Secadi na elaboração e execução do PNBE. Se no dia 29/10/2014 a informação era de que as repostas ao questionário estavam sendo analisadas e seriam respondidas, quais os motivos inviabilizaram tal procedimento? Seria o acúmulo de trabalho, sobretudo em função de ser um período de final de gestão? Mas por que isso não foi informado por e-mail? Diante dessa postura da Secadi ficou evidente que não existe, do ponto de vista prático, qualquer recurso ou argumento que promova o acesso a determinados tipos de informações. Mesmo o argumento legal utilizado (baseado na Lei 12.527/2011, que regulamenta o acesso a informações) não foi respeitado, evidenciando aspectos sintomáticos da atuação

dessa Secretaria frente aos seus objetivos e interesses estabelecidos quando da sua criação, conforme constatou Moehlecke (2009, p. 469):

> Além da preocupação com a articulação entre áreas antes dispersas pelo Ministério, outra marca que se quer associar às políticas do MEC e, particularmente, à Secad, é a sua proximidade com a sociedade civil organizada, seja por meio de comissões de assessoramento ou de parceiras na execução de programas e projetos. Valoriza-se, nos documentos de apresentação dessa secretaria, a participação de uma pluralidade de atores governamentais e sociais na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e diversidade.

Teria a Secadi, nas diversas modificações sofridas em sua estrutura ao longo desses 10 anos, modificado também seus objetivos e interesses? Ou esse episódio seria apenas efeito de uma desorganização frente a um contexto político extraordinário à rotina de uma instituição pública? Ou, ainda, a pesquisa proposta foi ignorada pela Secadi frente a interesses de temas “maiores” ou “mais importantes”? Sendo essa última questão a resposta, ressalta-se que nenhuma instituição pública pode se negar, sem motivos justificados, a fornecer informações, sejam elas as mais complexas, mais absurdas ou mais insignificantes (aos olhos das/os gestoras/es) possíveis, já que: “Art. 14. É direito do requerente obter o inteiro teor de decisão de negativa de acesso, por certidão ou cópia” (BRASIL, 2011a). Assim, em sendo esse o argumento, estamos diante do descumprimento legal da Secadi. Em sendo uma das demais perguntas a resposta, torna-se relevante lançar um olhar mais aprofundado sobre características sintomáticas da atuação política dessa Secretaria que representa para a sociedade brasileira um dos poucos mecanismos institucionais que pode desenvolver e articular políticas efetivas de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais mas que, se não reavaliada urgentemente pode transformar-se, na interpretação de Moehlecke (2009), num gueto cada vez mais endógeno:

> Encontrar a melhor forma de equacionar politicamente as várias demandas de grupos identificados por sua situação de discriminação e exclusão social e cultural foi uma dificuldade enfrentada também por governos municipais e estaduais que se dispuseram a trabalhar com políticas antidiscriminatórias e/ou de valorização da diversidade cultural (Moehlecke, 2000). A solução mais frequente adotada para responder a essas reivindicações tem sido a criação de secretarias ou conselhos específicos para lidar com a situação da mulher, do negro, do indígena, do deficiente ou mesmo dos direitos humanos. Se, por um lado, essa medida garante o desenvolvimento de

> ações que em outras instâncias não seriam levadas em consideração, por outro, há o risco de fragmentar esse trabalho, criar guetos e dificultar a disseminação dessas novas orientações para as demais secretarias (MOEHLECKE, 2009, p. 468, destaques meus).

É o que estudos anteriores (FILICE, 2010; MARQUES, 2010) também identificaram, nos quais prevaleceram resultados que apontavam fragmentação e desarticulação. O primeiro estudo apresentado foi desenvolvido por Filice (2010), com o objetivo de:

> Avaliar o processo de implementação do artigo 26-A da LDBEN nº 9394/96, que instituiu a obrigatoriedade do estudo de História da África, da Cultura africana e afro-brasileira e da educação das relações étnico-raciais na educação básica, com vistas a demonstrar a relevância da cultura negra, em suas diferentes faces, na implantação de políticas afirmativas no Brasil, a partir das categorias de raça e classe (FILICE, 2010, p. 4).

A pesquisa da autora empreendeu análise de documentos oficiais e de questionários aplicados, além de entrevistas com aproximadamente "duzentos gestores, entre coordenadores, técnicos em educação, militantes e representantes da sociedade civil organizada direta e indiretamente envolvidos com a implementação do artigo 26-A" (FILICE, 2010, p. vi). Observando a atuação da Secadi (à época Secad), Filice constatou um esforço quase que solitário dessa Secretaria no trabalho de implementação do artigo 26A da LDB. Em atenção especial ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e africana (BRASIL, 2009b), a autora verificou o quanto esse isolamento da Secadi refletiu-se na execução das metas.

> Dentre as metas norteadoras para a Educação Básica constantes no Plano Nacional (SEPPIR, 2009) notam-se, em meio a várias ações e parcerias, propostas para serem executadas de 2009 a 2015 e o esforço da Secad para atuar junto às diferentes secretarias do MEC, Sesu, Seed, Setec, especialmente com as SEE e SME, Undime, Consed e Unesco, Conselhos de Educação e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial. Entretanto, o diálogo com a SEB não foi contemplado. Constam apenas duas ações que agregam SEB e Secad, uma no eixo (ii) e uma no eixo (iii), ambas para serem executadas em curto prazo (2009-2010) (FILICE, 2010, p. 119).

A autora ressalta, no rol de metas do Plano, o quanto a Secadi investiu esforços na formação continuada para profissionais da educação, mas poucas das metas (apenas duas das quarenta e nove) contemplavam parceria com a SEB,

corroborando, segundo Filice (2010, p. 120), a “invisibilidade da questão racial constatada nas ações da SEB, de 2004 a 2008, e com a dificuldade de inserir a temática nas ações da SEB denunciada pela Secad no Relatório de Gestão 2005”.

E mais, tal contexto, desvelou o fortalecimento de relações paralelas com estados e municípios, já que ambas as Secretarias privilegiavam o diálogo com tais entes federados ao invés de entre si, deixando à mostra a cisão e a fragmentação das políticas. Isso levou a autora à seguinte reflexão:

> Há de indagar os impactos desta fragmentação percebida no âmbito federal, nos municípios; e no projeto governamental, que tem uma proposta de educação sistêmica, que envolva todos os níveis e modalidades de ensino, e se transforme numa política de Estado. Então, há de se considerar os impactos dessa falta de comunicação entre a SEB e a Secad, para o sucesso da articulação entre os diferentes sistemas de ensino e a implantação do artigo 26-A (FILICE, 2010, p. 121).

A autora caracteriza uma relação bastante perversa no tocante à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por parte da Secadi e da SEB. Do mesmo modo que Moehlecke (2009), sua interpretação é de que a criação da Secad ao mesmo tempo em que fortaleceu simbolicamente a luta institucional de combate às discriminações e de valorização da “diversidade”, acabou por concentrar essa luta em um espaço, guetizando-a e isentando a SEB da execução de qualquer ação mais consistente, “evidenciando um trato desinteressado com as políticas afirmativas raciais e uma gestão compartimentalizada e segmentada do MEC” (FILICE, 2010, p. 110).

> O diagnóstico preliminar sobre as ações da SEB, de 2003 a 2008, mostrou que a questão racial deixou de ser uma preocupação dessa Secretaria, após a criação da Secad, em 2004. A última referência explícita nos seus registros aos temas pertinentes à diversidade, foi em 2003.
>
> De 2004 em diante, a análise indica a tônica universalista nas políticas propostas para a Educação Básica, e, nesse caso, fez-se necessário acompanhar em que momento a discussão racial se fez presente e quais foram os sujeitos coletivos responsáveis por ‘provocar’ a inserção da temática no universo das políticas educacionais nacionais.
>
> [...] deduz-se que a temática racial só teve espaço no âmbito da SEIF (atual SEB) no ano de 2003, logo após a promulgação da Lei 10.639, correspondendo à época em que o movimento negro esteve mais presente, pressionando e ocupando os espaços públicos de cidadania na gestão da educação federal (FILICE, 2010, p. 109; 127).

De modo geral, a autora constatou categorias diferentes de gestoras/es no tocante ao trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais:

> Na análise, esses gestores da educação foram identificados pela similaridade de posturas relacionadas à desigualdade racial, no conjunto das políticas pensadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Quando negam e/ou recuam foram tipificados como **gestores ausentes/alheios**, se oscilam entre a negação e o reconhecimento da importância do art. 26-A, posicionam-se como **gestores sensíveis** à causa racial. Já os **gestores proativos**, convictos da necessidade do combate à cultura do racismo, enfrentam as dificuldades e/ou criam estratégias para contornar as artimanhas do sistema capitalista e exigem uma sociedade democrática, de fato. Esses gestores envidam muitos esforços para viabilizar o que compreendem como direito à cidadania, acesso aos benefícios socioeconômicos com base nas suas visões de mundo, cientes da centralidade da educação para a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa (FILICE, 2010, p. 138, destaques da autora).

Outro estudo de destaque que analisou a relação entre a SEB e a Secadi foi desenvolvido por Marques (2010). Sua pesquisa teve como objetivo:

> Compreender as percepções de gestores do Ministério da Educação (MEC) sobre a implementação do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...] (MARQUES, 2010, p. 15).

A pesquisa da autora incidiu sobre a análise de entrevistas realizadas em 2009 com diretoras/es, coordenadoras/es e técnicas/os educacionais das duas secretarias em questão (Secad e SEB). Alguns aspectos analisados pela autora sobre os discursos proferidos por representantes da Secadi aumentam a polêmica sobre uma possível fragilidade. Dentre as interpretações de Marques (2010) destacam-se as seguintes:

- a baixa representatividade de gestoras/es negras/os nessa Secretaria[97] apontou para duas perspectivas: a primeira é de que o racismo, assim como outras formas de discriminação, deve ser combatido não apenas pelos sujeitos e sim por toda a sociedade; por outro lado, evidenciou o quanto o racismo institucional inviabiliza o ingresso de negras/os em espaços de gestão e poder, como é o caso do MEC e suas secretarias.

- as declarações do diretor da Diversidade da Secadi enfatizavam a “alegria e a forma positiva de conduzir a vida” (MARQUES, 2010, p. 109) da população negra, desprezando características relacionadas à resistência e luta histórica, o que

[97] A autora informa em seu estudo sobre a “ausência de diretores/as negros/as na Secadi, SEB e no MEC em geral” (MARQUES, 2010, p. 108).

culminou, para a autora, no fortalecimento de uma “visão romântica do senso comum, propagada pela ideologia racista dominante, que [sugere] [...] a ideia de convivência e de aceitação pacifica da exploração, dominação e discriminação dos negros [...]” (MARQUES, 2010, p. 109); por outro lado, evidenciou-se um discurso de uma falsa unificação e articulação dessa Secretaria com a SEB, característica não verificada nos discursos de representantes da SEB e nem na prática;

- por outro lado, mulheres negras, ocupantes de funções técnicas na Secadi, demonstraram mais compreensão e entendimento da luta antirracista e dos mecanismos pelos quais o racismo e outras formas de discriminação operam, apresentando, inclusive, sugestões de medidas a serem tomadas a curto e médio prazo no interior do MEC para o fortalecimento da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais; destaca-se nesse aspecto, a baixa quantidade de recursos financeiros e de pessoal para a realização de ações mais incisivas tanto no trabalho de “convencimento” de pares no interior do MEC quanto na indução das políticas educacionais antirracistas: “Se no primeiro mandato havia por volta de trinta técnicos atuando na coordenação da Diversidade, no segundo, o número diminuiu consideravelmente, para apenas oito” (MARQUES, 2010, p. 149).

Acrescentam-se ainda os resultados da pesquisa de Moehlecke (2009) sobre a adoção de políticas da diversidade na primeira gestão do governo Lula, quando foi criada a Secad. Em sua análise, a autora identificou que a Secad adotou, em seus primeiros anos de existência, uma “política de concertação”:

> [...] fóruns e seminários estaduais realizados para mobilizar atores relevantes para o desenvolvimento de políticas para inclusão e diversidade, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos diretamente interessados no avanço dessa agenda (MOEHLECKE, 2009, p. 470).

Mas outras funções podem ser acionadas por tal política, segundo a autora: “É preciso atentar para a possibilidade de esses mecanismos de participação servirem também como meios de atenuar as tensões e as constantes e crescentes pressões que eventualmente recaem sobre o governo” (MOEHLECKE, 2009, p. 470). Sem intentar uma análise de conjuntura sobre as gestões pelas quais vem passando a Secadi, cabe, no entanto, refletir sobre aquele quadro evidenciado por Moehlecke (2009) e o atual. Se para a autora a “política de concertação” poderia ter

objetivos escusos, a atual postura da Secretaria revela que nem tal política é desenvolvida.

Além disso, aspectos observados naquele contexto reiteraram-se na atualidade: “Nas demais secretarias do MEC, não se observou uma mudança em suas estruturas de modo a incorporar a perspectiva da diversidade cultural.” (MOEHLECKE, 2009, p. 471). Inclusive, verifica-se que tal quadro agravou-se pois à época a autora identificava que a educação especial era “tratada de modo diferenciado no Ministério” (MOEHLECKE, 2009, p. 471), mas com a mudança na gestão federal, houve a fusão da Secretaria de Educação Especial (Seesp) na Secadi.

Interpreta-se, diante dos resultados das três pesquisas e do meu relato de contato com essa Secretaria, o quanto a guetização fortaleceu a fragilidade da Secadi (característica visivelmente presente nas relações com as outras Secretarias, em especial com a SEB), mas também o quanto essa fragilidade prejudicou a “autoestima” da Secadi que isolada – mas ao mesmo tempo com a responsabilidade de ser a indutora de ações e políticas educacionais de combate às discriminações mas sem apoio de sua principal parceira – teve, ao longo dos anos, a sua imagem associada à impotência, já que tanto a baixa disposição de recursos financeiros e de pessoal quanto a baixa efetivação das parcerias previstas com outras Secretarias do MEC dificultava/dificulta a realização de ações mais eficazes e contundentes de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, retomo a pergunta anteriormente feita nessa seção: quais seriam as resistências/dificuldades da Secadi em conceder entrevistas ou fornecer informações escritas sobre uma das suas ações previstas em lei (a participação da avaliação de livros do PNBE e a relação da avaliação de livros do PNBE Temático)? Diante de todo o contexto até aqui apresentado, constata-se que tais resistências ou dificuldades não se devem especialmente à deliberada negação ou omissão de informações, mas sim ao receio de um “constrangimento institucional” (VAN DIJK, 2008), pois se temia (infere-se aqui) que algumas das questões expusessem a relação conturbada entre a Secadi e a SEB ou evidenciassem marcas dessa baixa “autoestima”.

Mas para além dessa interpretação, cabe também analisar as intencionalidades de desarticulação e fragilização de uma Secretaria com tamanha importância. O argumento aqui defendido é que as intenções relacionam-se com a

ação do racismo institucional, que atua em diversas frentes, dentre elas a de desestabilização de políticas de inclusão racial ou, nas palavras de Jurema Werneck (s/d, p. 31) “capaz de gerar e retroalimentar a exclusão racial, muito mais do que um suposto efeito colateral ou inercial da ideologia”. Werneck assina a autoria de um documento referencial para a interpretação do racismo institucional na sociedade brasileira, intitulado: **Racismo institucional: uma abordagem conceitual**. Tal documento, produzido para contribuir com um projeto de políticas para mulheres negras, apresenta importantes conceitos e reflexões sobre as articulações entre relações capitalistas e o racismo. Embora tais articulações não sejam abordadas pelo presente estudo, muitos dos aspectos explorados pela autora convergem com a caracterização do racismo institucional atuando nas instâncias do MEC. Uma delas é que “o racismo institucional traduz escolhas institucionais atuais ou passadas reeditadas por decisão ou inércia” (WERNECK, s/d, p. 39). A autora propõe um quadro analítico para a identificação do racismo atuando nas instituições tendo como a proteção social[98] como direito.

ESTRUTURA	ESTADO	POLÍTICAS PÚBLICAS	AÇÕES/PROGRAMAS/ PROJETOS
Controle ideológico e operacional do Estado.	Controle dos poderes constitutivos: formação e perpetuação de maiorias.	Objetivos dirigidos aos interesses do grupo dominante.	Critérios de planejamento e priorização definidos sob a perspectiva do grupo dominante.
Propriedade e controle dos meios de produção de hegemonia cultural, política e econômica.	Mecanismos de controle acessíveis especialmente aos grupos dominantes: critérios, mecanismos (partidos políticos, universidades); escolaridade, processos seletivos (concursos, currículos).	Administração a cargo de representantes do grupo dominante: controle dos critérios de acesso a cargos superiores.	Objetivos e metas dirigidas aos interesses de manutenção do status quo.

QUADRO 20 – RACISMO E CONTROLE
FONTE: Werneck (s/d, p. 31)

No detalhamento do quadro a autora destaca como cada um dos eixos articula-se em beneficiamento do grupo hegemônico, e enfraquecendo as ações de combate às desigualdades:

[98] “Existem diferentes definições para o termo proteção social. Em todas, o que se assinala são mecanismos e políticas públicas capazes de garantir patamares adequados de estabilidade (física/mental, laboral, econômica) a tod@s @s sujeit@s e grupos nas sociedades democráticas” (WERNECK, s/d, p. 23).

> 1. Estrutural:
> a. produz e legitima a apropriação dos mecanismos e resultados das políticas públicas pelo grupo racialmente hegemônico;
> b. deslegitima perspectivas redistributivas.
> Exemplo: a crescente perspectiva contributiva, de consumo, no desenvolvimento de políticas sociais; adoção de critérios mercadológicos de gestão e de avaliação de resultados; invisibilização ou abandono dos princípios de isonomia, equidade, igualdade racial e redistribuição de renda e riqueza como balizadores das ações do Estado e das politicas públicas (redução da eficácia constitucional).
> 2. Estado:
> a. reduz a capacidade de controle e gerenciamento dos recursos e políticas públicas sociais;
> b. mantém ou amplia o controle do grupo racialmente hegemônico sobre políticas econômicas.
> 3. Políticas públicas:
> a. mantém identidade de objetivos e resultados de apropriação de riquezas materiais e simbólicas com interesses do grupo racialmente dominante;
> b. amplia a participação privada na gestão das políticas sociais.
> Exemplo: participação crescente de empresas, OS, OSCIP, filantrópicas nas políticas de seguridade social, habitação, transporte, saneamento, cultura, ao lado da insuficiência e incompetência dos mecanismos de promoção da equidade. Controle e administração das políticas – ocupação de cargos na hierarquia superior – nas mãos de representantes dos grupos racialmente hegemônicos.
> 4. Programas, projetos, ações:
> a. amplia e dissemina práticas de ação focalizadas nos tidos como incapazes de gerar riqueza própria: re-filantropização das políticas sociais;
> b. reduz os objetivos das políticas públicas à remediação dos efeitos colaterais da competição capitalista;
> c. abandona a perspectiva de redistribuição e transformação social;
> d. reduz a capacidade de redução ou eliminação das disparidades raciais e de gênero, entre outras.
> Exemplo: crescente adoção de metodologia gerencial "por produção" ou outras segundo a lógica do capitalismo central (WERNECK, s/d, p. 32-33).

O contexto analisado sobre a atuação e o silêncio da Secadi aproxima-se de pelo menos três características apontadas pela autora. A primeira delas relaciona-se à atuação do Estado que "a. reduz a capacidade de controle e gerenciamento dos recursos e políticas públicas sociais" (WERNECK, s/d, p. 32). A baixa acessibilidade a informações das ações e sobretudo como tais ações são elaboradas e executadas pela Secadi (MARQUES, 2010 e a presente pesquisa) geram como consequência a baixa capacidade de avaliação das políticas desenvolvidas por essa Secretaria.

No entanto, em relação às outras duas características, considero uma diferença em relação à organização de Werneck. Ao passo que para a autora os quatro eixos (estrutura, estado, políticas públicas e programas, projetos e ações) são dispostos linearmente, considero que o organograma que melhor disporia tais elementos seria hierarquicamente, já que a atuação do Estado gera consequências

sobre as políticas públicas que, por sua vez, incidem sobre os programas, projetos e ações. Assim, como efeito das escolhas do Estado, fundamentados em uma estrutura racista, o impacto negativo sobre as ações, bem como projetos e programas gestados são que "c. abandona[m] a perspectiva de redistribuição e transformação social" e "d. reduz[em] a capacidade de redução ou eliminação das disparidades raciais e de gênero, entre outras" (WERNECK, s/d, p. 33).

Reitera-se que tais interpretações relacionam-se não só com os relatos apresentados nesta pesquisa mas também somados às pesquisas anteriores que identificaram quadros similares (MOEHLECKE, 2009; FILICE, 2010; MARQUES, 2010). Diante disso, considera-se que o racismo institucional renova-se e revela-se multifacetado, sendo responsável pela corrosão de políticas públicas e pela desmotivação de transformações na sociedade por constituir-se de supostos equívocos, desorganizações no repasse de informações, ou apenas silêncio. Assim, concordando com Maria Betânia Silva e Maria Bernadete Martins de Azevedo Figueiroa (2013, p. 141), "[p]ensar o racismo institucional como um obstáculo à uma atuação eficiente tem sido essencial para se discutir uma pseudoneutralidade extremamente danosa que mantém e perpetua as desigualdades raciais". E nesse sentido é importante refletir sobre a atuação de lideranças negras em espaços institucionais como é o caso aqui analisado.

> Poucos membros de grupos minoritários têm cargos gerenciais de liderança, e, quando os têm, tomam precauções para não falarem de forma demasiadamente radical sobre as exigências e reclamações do seu próprio grupo, a menos que queiram perder seus empregos. Assim, as minorias têm muito pouca influência no discurso corporativo dominante (VAN DIJK, 2008, p. 102).

E é possível ainda interpretar tal contexto na perspectiva do silêncio. São vários os estudos voltados para a interpretação do silêncio como uma categoria de racismo. Aqui serão destacados brevemente dois estudos. O primeiro, de Eliane Cavalleiro (2006), interpretou como o silêncio atua no processo de socialização da criança desde seu ambiente familiar até o escolar. A autora desenvolveu, em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo, "o acompanhamento do indivíduo no convívio social, em suas relações multiétnicas, como as pensa e as elabora" (CAVALLEIRO, 2006, p. 12), através "da observação da relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno" (CAVALLEIRO, 2006, p. 13). Dentre

os resultados, um deles relaciona-se ao silêncio: as famílias, sobretudo as negras, ao protelarem a apresentação do tema às crianças (como forma de protelarem o sofrimento) e, a escola, ao pressupor que ao se silenciar apagaria "magicamente as diferenças" (CAVALLEIRO, 2006, p. 101), colaboram para a perpetuação do próprio racismo que omitem: "O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola" (CAVALLEIRO, 2006, p. 98). Esse estudo impactou fortemente as interpretações do campo das relações étnico-raciais por evidenciar que o silêncio ou a omissão são tão nocivos quanto a explicitação do racismo.

Nessa perspectiva, outro estudo de destaque foi desenvolvido por Silva, P. V. B. (2012) que focalizou "formas simbólicas observadas no discurso midiático brasileiro, na análise da literatura especializada e em corpus de diferentes meios discursivos" (SILVA, P. V. B., 2012, p. 110). Sua perspectiva teve como proposição acrescentar o silêncio como uma estratégia típica de operação da ideologia, desenvolvido inicialmente por Thompson (2002), autor que propõe um conceito particular de ideologia que, na sua visão, é sempre um conceito crítico e negativo. Para o autor, ideologia é a maneira "como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer* e *sustentar* relações de dominação [...]" (THOMPSON, 2002, p. 78, destaques do autor).

Ao tomar o conceito de ideologia como negativo, Thompson desenvolveu um arcabouço analítico pelo qual uma pesquisadora ou um pesquisador pode verificar, "de uma maneira apropriada somente prestando atenção cuidadosamente à interação entre sentido e poder nas circunstâncias concretas da vida social" (THOMPSON, 2002, p. 80). E, para tanto, o autor elencou alguns dos modos e estratégias gerais em que a ideologia pode estar operando[99]. Considerando isso, no contexto brasileiro, a proposta de Silva, P. V. B. (2012) foi o acréscimo de mais uma estratégia associada à dissimulação[100]: o *silêncio*, que "sistematicamente opera para ocultar processo social de desigualdade racial" (SILVA, P. V. B., 2012, p. 114). O autor identificou o silêncio atuando em quatro dimensões:

---

[99] No entanto, o autor ressalva que tais modos e estratégias por ele apresentados não são as únicas maneiras de operação da ideologia e que nenhuma dessas estratégias é inerentemente ideológica: "depende do fato de a forma simbólica manter ou subverter, para estabelecer ou minar, relações de dominação" (THOMPSON, 2002, p. 82).

[100] Que será mais bem abordada na seção seguinte.

> O silêncio sobre a branquidade que atua para estabelecer o branco como norma de humanidade; a negação da existência plena ao negro: invisibilidade e sub-representação; o silêncio sobre particularidades culturais do negro brasileiro; o silêncio como estratégia para ocultar desigualdades (SILVA, P. V. B. 2012, p. 114).

A interpretação sobre a atuação da Secadi no episódio relatado nessa seção evidencia o exercício do "silêncio como estratégia para ocultar desigualdades". O autor ressalta a intrínseca relação entre o silenciamento frente ao racismo e a manutenção do mito da democracia racial, já que, ao se tratar do tema ele se ausenta do debate público, "como uma cortina de fumaça para esconder grandes desigualdades raciais, nos planos material e simbólico" (SILVA, P. V. B., 2012, p. 124). Da mesma maneira, ao não se manifestar sobre questões relacionadas à diversidade étnico-racial em um dos programas executados pela Secadi como parceira da SEB (pelo menos teoricamente), o silêncio efetiva-se não apenas como mera omissão frente a "esquecimentos" ou a uma desorganização; ele se revela como uma "ausência ou falta no discurso que atua ativamente para construir sentidos" (SILVA, P. V. B., 2012, p. 113).

Mas que perguntas foram estas para terem mobilizado (segundo a interpretação aqui desenvolvida) tamanho silêncio como resultado de um racismo institucional? A figura a seguir apresenta o documento enviado à Secadi.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Informações pessoais
Nome (**opcional**), raça/cor Área de formação Tempo de atuação na Secadi Tempo de atuação com a temática da Educação das Relações Étnico-Racial **Informações sobre a Secadi e o PNBE**
1. A Secadi passou, desde 2012, a publicar editais de seleção de obras para o PNBE (PNBE Temático, PNBE Indígena). Por que isso aconteceu? 2. Quais são as frentes de atuação da Secadi? E da coordenação responsável pelas edições do PNBE organizadas pela Secadi? 3. A resolução nº 07/2009 (MEC/FNDE), que dispõe sobre o PNBE, estabelece que “compete à SECAD e a SEESP” (à época de aprovação dessa resolução mas hoje Secadi) elaborar, em conjunto com o FNDE e a SEB, o edital de convocação do Programa. 3.1 Como se dá esse processo? 3.2 A Secadi participa da elaboração de todas as edições do PNBE organizados pela SEB ou apenas atua na organização dos editais do PNBE Temático e Indígena? E se a Secadi participa da elaboração de todas as edições do Programa, qual é o grau de participação (elaboração dos editais, avaliação dos livros, etc.)? 4. Como se dá a composição dos membros que avaliam os livros inscritos nas edições do PNBE organizados pela Secadi? Qual é o perfil desses membros: são, por exemplo, da própria Secretaria, de instituições de ensino superior, representantes de movimentos sociais ou outros? 5. Em que medida as polêmicas relacionadas aos pareceres do CNE sobre uma obra literária de acervo do PNBE conter passagens racistas influenciou no trabalho da Secadi e na elaboração de edições específicas do PNBE?

FIGURA 3 – QUESTIONÁRIO ENVIADO À SECADI
Fonte: Elaboração da autora

Como ressaltado anteriormente, não houve tempo hábil de pesquisa sobre conceitos teóricos relacionados à elaboração de questionários. Assim, as perguntas que inicialmente foram pensadas para serem feitas face a face (e por isso o acúmulo de questões no mesmo item) acabaram sendo apresentadas por escrito, gerando uma possível impressão de serem muitas e de complexa elaboração de respostas. Mas para além da quantidade, infere-se que os temas de algumas delas tenha

dificultado ainda mais o retorno. Destaca-se, como exemplo, a questão 3 e seus subitens. Considerando o relato aqui exposto sobre a falta de informações por parte de membros da Secadi da participação dessa Secretaria em parceria com a SEB na elaboração dos editais de convocação do PNBE, é possível que, ao se depararem com tais questionamentos, a resposta exporia as dificuldades de realização de ações coletivas com a SEB.

E, mesmo que passados cinco anos da polêmica sobre a presença de obras racistas no PNBE, esse tema pode ainda estar impactando as relações já bastante estremecidas entre ambas as secretarias. Assim, a questão 5 pode ter dificultado ainda mais a elaboração de respostas que, ao mesmo tempo em que deveriam ter no mínimo um relativo conteúdo informativo, também indicariam em maior ou menor escala a adoção de medidas da própria Secadi relacionadas ao combate ao racismo no interior do PNBE. Nesse sentido, infere-se (mais uma vez), que a resposta à questão 1 estaria diretamente atrelada à questão 5, já que o PNBE Temático e o PNBE Indígena, em especial este último, são propostas que se relacionam ao cumprimento legal da garantia, por parte do Estado, de "acesso às fontes da cultura nacional, apoio e incentivo à valorização e a difusão das manifestações culturais e proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras" (PNBE Indígena 2015, p. 17). É certo lembrar que antes da polêmica já estava garantido à Secadi a possibilidade da elaboração de editais próprios do PNBE por meio da Portaria SECAD/MEC nº 99/2009, mas é possível interpretar que a efetivação de tal ação foi motivada pela necessidade de posicionamento da Secadi frente à polêmica.

Embora estes dois últimos parágrafos sejam frutos de inferências, só o são diante do silêncio estabelecido. Assim, de inferências passam a resultados se analisados no conjunto do que propôs essa seção.

Mesmo sendo um resultado que se unirá a outros no sentido de interpretar racialização operando no PNBE (o que seria um elemento positivo a qualquer pesquisadora/or, já que há resultados que comprovam a sua tese), essa seção encerra-se com um "gosto amargo" que se traduz na identificação de marcas do racismo institucional operando na produção de discursos silenciosos e alertando numa crescente no decorrer desta pesquisa que o racismo está encrustado de modo estrutural e estruturante (GOMES, 2011; 2012), restando para o Estado brasileiro e

suas políticas educacionais, sejam elas as explicitamente engajadas (como são as desenvolvidas pela Secadi) ou as menos comprometidas, a adoção de medidas avaliativas, como os indicadores, para identificar como operam as faces do racismo e como combatê-las.

> O que os indicadores poderão assinalar refere-se ao engajamento da instituição específica, de governos e, no limite (de setores) do Estado, para o enfrentamento do racismo enquanto dimensão ideológica e pragmática. Do mesmo modo, aspectos da análise dos indicadores poderão apontar também os caminhos para o enfrentamento dos diferentes eixos de subordinação que atravessam indivíduos e grupos, garantindo-se sua adequação e tempestividade nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação, ampliando e aprofundando a ação e a visão sobre os caminhos da mudança (WERNECK, s/d, 39).

A seção seguinte, embora menos "amarga", também contribuirá para o quadro interpretativo que se constrói pouco a pouco neste estudo.

5.1.2 Janelas políticas e dissimulação nos discursos da SEB

Situação similar, com relativo melhor desfecho, ocorreu nos contatos com a SEB, que não havia, até o dia 02/07/2014, encaminhado nenhuma resposta tanto via e-mail quanto via "Equipe Fale Conosco" do site do MEC, por meio de protocolo. No site apenas constavam, periodicamente, informações bastantes vagas sobre a solicitação.

> Número do Chamado: 112619
> Tipo do Chamado: Programa Nacional Biblioteca da Escola
> Data de Abertura: 30/06/2014 10:30
> Prazo: -29
> Unidade de Tempo: HORA (PROTOCOLO DE ATENDIMENTO 2014-0000169851).

Mas mesmo passadas 29 horas (ou 29 dias?) do prazo estabelecido, contatei por telefone o gabinete da SEB. Na primeira tentativa a ligação não foi atendida. Na segunda tentativa, nos primeiros segundos em que relatava a situação à técnica, ela desligou o telefone. Tentei em um terceiro número que também não atendeu.

Resolvi tentar contato então com a Coordenação de Ensino Fundamental. Ao iniciar o relato à técnica que me atendeu, ela me solicitou que explicasse o

significado da sigla PNBE e informou que provavelmente a solicitação poderia ter sido encaminhada para a Cogeam (Coordenação-Geral de Materiais Didáticos) ou ainda estaria no gabinete aos cuidados de algum assessor. Perguntei sobre o nome da/o coordenadora/or da Cogeam e ela disse suspeitar que ainda não tivesse nome, e que fazia tempo que estavam “sem um nome”. Ao final desejou-me “boa sorte”.

Com um novo número do gabinete em mãos, tentei contato com a técnica indicada na ligação anterior. Ela me informou que quem cuidava dos e-mails era outra pessoa. Insisti em novas ligações e consultas com outras pessoas que relatavam que não sabiam “de nada”. Ao final, uma das técnicas constatou que a minha solicitação havia sido encaminhada à Cogeam.

Na Cogeam, o técnico que me atendeu informou que em função da demanda de trabalho, já que estavam encerrando um processo avaliativo de material, talvez a resposta ao meu e-mail pudesse demorar, mas solicitou que eu retornasse em 10 minutos. Retornei e ele disse que não havia recebido ainda o meu ofício/e-mail. Pediu que eu mandasse para o e-mail dele que ele encaminharia à coordenadora. Ele acrescentou que dependendo do tema “seria fácil de responder pois não necessariamente a coordenadora precisaria conceder a entrevista”. Eu resumi dizendo que era sobre diversidade étnico-racial e ele disse: “Ah, mas você sabe que aqui no MEC tem uma secretaria própria pra tratar da diversidade?”. Expliquei-lhe que sabia, mas como se tratava do PNBE seria importante a participação de todas as secretarias envolvidas no Programa. Ele disse que então iria ver com a coordenadora e responderia.

No mesmo dia, o técnico respondeu meu e-mail informando que provavelmente a coordenadora só poderia dar a resposta no dia seguinte. Pediu que eu aguardasse. Sem respostas, no dia 08/07/2014 encaminhei novo e-mail solicitando informações sobre a minha solicitação.

Passado mais de um mês e sem qualquer retorno, reiniciei os contatos via telefone. Descobri, por meio de outro técnico – que apresentou uma postura ríspida e grosseira em todas as comunicações –, que o técnico anterior, que havia demonstrado disponibilidade e interesse em me ajudar, havia entrado de férias. Reiniciei todo o relato a este novo técnico que, de forma bastante agressiva, disse que eu deveria enviar novamente o ofício à Cogeam. Recomecei todo o processo e mais uma vez não obtive resposta. Concomitantemente, ia acompanhando o

encaminhamento do protocolo registrado no site do MEC. Assim constava o perfil da solicitação:

> ENCAMINHAMENTO DE DEMANDA
> Data da Resposta: 26/09/2014 11:33
> Solicitação encaminhada: FNDE - Nível 2.
> (PROTOCOLO DE ATENDIMENTO 2014-0000169851).

Era possível verificar que a solicitação andava de setor em setor do MEC ao FNDE. No dia 20/08/2014 contatei novamente por telefone a Cogeam e mais uma vez quem me atendeu foi o técnico que se mostrou inadequadamente na função, já que agiu de modo grosseiro a ponto de eu perguntar qual era a sua função naquela coordenação. Ele me disse que era técnico e perguntou o motivo de meu questionamento. Eu disse que era para registrar na minha tese a sua postura. Encerrei a ligação e minutos depois tentei outras vezes para falar com outra pessoa mais adequada. Não sendo possível, encaminhei novo e-mail e recebi, finalmente, a resposta no dia 21/08/2018, assinado por uma técnica:

> *“Informamos que a profa. [...] Coordenadora Geral de Materiais Didáticos e responsável pela coordenação dos processos de avaliação do PNBE, tem compromissos inadiáveis nos dias 28 e 29/08, razão pela qual gostaríamos que verificasse uma outra data em setembro. É possível? Aguardamos sua resposta”.* (E-MAIL DA COGEAM – 1, 21/08/2014).

Prontamente respondi e apresentei ao invés de uma data em outubro, duas datas em novembro, já que iria à Brasília realizar a entrevista com representante da Secadi. E também acrescentei a possibilidade da realização da entrevista via *on-line*, caso fosse mais interessante à Coordenação. No dia seguinte recebi a resposta de que as minhas propostas seriam analisadas pela coordenadora.

Nesse ínterim, diante da inviabilidade da realização das entrevistas no MEC na primeira data prevista, contatei novamente a representante da CGPLI/FNDE com o intuito de reagendar a entrevista para período próximo às datas já previstas para entrevista com a Secadi e SEB. Sua resposta, mais uma vez prontamente, informou da impossibilidade de realização de entrevista nos períodos propostos em novembro. Mas, como destacado anteriormente, considerando que a atuação do FNDE para os interesses da presente pesquisa não significariam tanto quanto as informações fornecidas pela SEB e Secadi, optei por cancelar tal entrevista, pois

demandaria uma viagem à Brasília que me possibilitaria menos dados do que os necessários. Depois de passado todo o processo, avalio o quanto tal viagem poderia ter sido útil, conforme será descrito posteriormente.

No dia 04/09/2014, sem obter nenhum posicionamento, encaminhei novo e-mail ratificando a minha disponibilidade em duas datas em novembro. E mais uma vez sem respostas, encaminhei novo e-mail no dia 21/09/2014. No dia 08/10/2014 encaminhei novo e-mail, com destaque para o seguinte trecho:

> *"Gostaria de saber se está havendo algum impeditivo em relação à solicitação que fiz de entrevistar um/a representante da Cogeam. Necessito de uma resposta formal para anexar na tese, já que a minha pesquisa tem como foco principal as entrevistas com representantes do MEC"* (E-MAIL À COGEAM – 1, 08/10/2014).

A resposta chegou no mesmo dia e não mais encaminhado pela técnica e sim pela própria coordenadora, com a seguinte redação:

> *"Recebemos, pela Cogeam, a sua solicitação de agendamento relacionada à pesquisa de doutoramento que está em curso, na Universidade Federal do Paraná, acerca do PNBE.*
> *Agendaremos em breve uma reunião com você, tão logo seja possível compatibilizarmos as agendas na SEB para que você seja recebida devidamente. Penso que em novembro será possível recebe-la. Quando agendarmos, se preferires, poderemos realizar a reunião por Skype.*
> *Pedimos, mais uma vez, que aguarde o nosso contato"* (E-MAIL DA COGEAM – 2, 08/10/2014).

Agradecendo pela prontidão na resposta, reiterei as datas disponíveis e ratifiquei a outra alternativa de realização de entrevista via Skype. Mas como até o dia 29/10/2014 nenhuma indicação de data e horário havia sido enviada pela coordenadora, e diante das dificuldades impostas para a realização da entrevista com a Secadi em data marcada, encaminhei novo e-mail à Cogeam:

> *Em função de adequações na pesquisa em relação à realização de entrevistas com outros setores do MEC (dificuldades de agenda), ampliei a possibilidade de coleta das informações necessárias à tese para respostas enviadas por escrito, embora os interesses iniciais da pesquisa não estivessem prevendo esse formato.*
> *Assim, na impossibilidade da realização de entrevista com a senhora ou outro representante da Cogeam (pessoalmente ou via Skype, como eu havia proposto inicialmente),* ***proponho enviar as questões para serem respondidas por escrito.***
> *De qualquer maneira será necessário, para garantias éticas da pesquisa, o preenchimento de autorização formal (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) por parte do responsável. Ressalto que nesse Termo haverá a*

> *opção da não divulgação do nome da pessoa, embora seja inviável omitir a instituição.*
> *Ressalvo, no entanto, que o interesse em realizar entrevistas continua e caso alguém da equipe possa me atender, estarei/estaria em Brasília de 06 a 08/11. A minha ida fica condicionada, agora, à possibilidade de sua Coordenação me atender.*
> *Aguardarei sua decisão para que possa encaminhar os documentos (questionário e termo) por e-mail, caso opte pelo envio das respostas por escrito* (E-MAIL À COGEAM – 2, 29/10/2014, destaques do documento).

A única alternativa para o acesso a informações mínimas declaradas por representantes do MEC sobre a diversidade étnico-racial no PNBE foi a adoção de questionários, como já ressaltado, submetendo-se ao risco de acessar poucas informações.

No dia seguinte, a coordenadora respondeu solicitando que eu enviasse o questionário por escrito pois se não fosse possível me atender pessoalmente, ela responderia via e-mail. Encaminhei no mesmo dia o questionário e ratifiquei a solicitação de confirmação sobre a entrevista pessoalmente, já que estava com passagem marcada para datas pré-estabelecidas. Ainda no dia 03/11, sem ter recebido resposta, encaminhei novo e-mail à Coordenadora reiterando que a minha viagem estava condicionada à sua decisão de me atender. Minutos depois a resposta chegou: “Prezada Débora, enviaremos por email. Atenciosamente”. E, assim, ciente e perversamente aliviada de que alguma informação seria coletada, resolvi aguardar.

No dia 12/11/2014, mais de 5 meses depois do contato inicial, recebi o questionário respondido, cujo e-mail com redação de uma linha desejava-me “todo sucesso na consecução” da pesquisa. E, como previsto, com parte das respostas bastantes técnicas e evasivas.

Diante de todo o processo que envolveu quase um semestre, várias lacunas podem ser analisadas. Se no dia 02/07/2014 a informação recebida era de que, dependendo do tema “seria fácil de responder pois não necessariamente a coordenadora precisaria conceder a entrevista” e, ao saber do tema, quatro meses se passaram até o recebimento de respostas pouco assertivas, estamos diante de evidências de uma grande dificuldade, por parte de setores do MEC de tratarem de temas relacionados à diversidade étnico-racial.

Para melhor interpretar esse contexto é importante recorrer novamente aos resultados de Moehlecke (2009) sobre as concepções de diversidade presentes na

gestão federal de 2003 a 2006. O panorama da SEB em relação às demandas da diversidade e sua relação com as demais secretarias foi caracterizado pela autora à época como uma relação díspar no tocante ao desenvolvimento de políticas educacionais para atendimento de demandas da diversidade, já que a maior parte das ações era executada pela Secad em caráter de quase exclusividade. Além disso, a autora identificou variações nos conceitos de diversidade adotados pelas secretarias do MEC, sendo que, apesar de polissêmicos e refletirem as demandas sociais, podem "esvaziar a força das reivindicações trazidas pelos movimentos sociais e alterar o sentido que atribuem às suas propostas, descaracterizando-as" (MOEHLECKE, 2009, p. 484).

> A Secad, diante dos objetivos que lhe foram atribuídos e das pessoas escolhidas para dirigir cada uma de suas coordenações, com fortes vínculos com os movimentos sociais das áreas com as quais trabalham, foi a secretaria que trouxe de modo mais explícito o entendimento da diversidade a partir de uma visão crítica das políticas de diferença. A Sesu, por trabalhar especificamente com o ensino superior, reforçou em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa. Já a SEB, que tem como atribuição formular políticas para toda a educação básica, trabalha em seus documentos e programas principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural (MOEHLECKE, 2009, p. 482)

Da mesma maneira Tatiane Consentino Rodrigues (2011) identificou a multiplicidade de concepções de diversidade adotadas pelas secretarias do MEC. Tais resultados foram tomados como pressupostos para a análise da SEB, em especial da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (Cogeam), em relação à diversidade étnico-racial no PNBE, ainda mais se somado à constatação das entrevistas de Marques (2010, p. 122): "Ao entrevistar outros gestores da SEB foi praticamente uma unanimidade a afirmação de que não há articulação entre os diversos setores do MEC e isso se torna um impeditivo no avanço da implementação da legislação em voga [Lei 10.639/2003]". Além disso como já apresentado, Filice (2010) identificou que a partir da criação da Secadi, temas relacionados à diversidade étnico-racial enfraqueceram-se na SEB. A Undime, outra instituição analisada pela autora, manifestou postura semelhante.

> Em ambos os casos, Undime e SEB, os dados revelam um campo tenso e conflituoso em que se identificam as faces da cultura do racismo nos silêncios e omissões que perpassam as políticas educacionais propostas. Tanto na Undime quanto na Dcoceb [Diretoria de Concepções e

> Orientações Curriculares para a Educação Básica]/SEB a abordagem sobre a questão racial é posta a parte. Para as gestoras dessas instituições, outras questões eram mais urgentes para delinear uma educação de qualidade e daí, minimizar, a desigualdade social (FILICE, 2010, p. 110).

Mas, tendo tal caracterização como pressuposto quer dizer necessariamente que os resultados, no contexto desta pesquisa e num período posterior às análises de Moehlecke (2009), Filice (2010) e Marques (2010), tenham sido os mesmos? Observemos o questionário enviado e, em seguida, as respostas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA **Informações pessoais**
Nome, raça/cor Área de formação Tempo de atuação no MEC Tempo de atuação na Cogeam **Informações sobre a Cogeam* e o PNBE**
1. Quais são as frentes de atuação da Cogeam? 2. Como é o trabalho da Cogeam em relação ao PNBE? 3. Quais são os alcances e os limites do PNBE atualmente? 4. A avaliação dos livros é realizada por uma instituição de ensino superior pública estabelecida por seleção. Em que medida a Cogeam participa da escolha dessa instituição? E da avaliação dos livros? 5. A resolução n. 7/2009 (MEC/FNDE), que dispõe sobre o PNBE, estabelece que “compete à SECAD e a SEESP” (à época de aprovação dessa resolução mas hoje Secadi) elaborar, em conjunto com o FNDE e a SEB, o edital de convocação do Programa. Como se dá esse processo? A Secadi participa da elaboração de todos os editais do PNBE? 6. Em 2012 foi publicado o primeiro edital do PNBE organizado pela Secadi (o PNBE Temático) e recentemente foi publicado o PNBE Indígena. A Cogeam participou/participa desses processos? Em que grau se dá essa participação? 7. Em que medida as polêmicas relacionadas aos pareceres do CNE sobre uma obra literária conter passagens racistas influenciou no trabalho da Cogeam?

FIGURA 4 – QUESTIONÁRIO ENVIADO À COGEAM
FONTE: Elaboração da autora
NOTA: *Houve um erro de redação na versão enviada à Cogeam. Ao invés de estar escrito “A relação entre a Cogeam e o PNBE” estava “A relação entre a Secadi e o PNBE”. Não se considera, no entanto, que essa falha tenha comprometido em qualquer medida as respostas.

Para favorecer a organização analítica, a apresentação das respostas às questões do questionário não obedecerão necessariamente a ordem do questionário.

Com relação às informações pessoais, a respondente ao questionário informou seu nome e vinculação institucional. Informou ainda possuir seis meses de atuação na Cogeam, dado que converge com a reflexão de uma técnica da Coordenação-Geral de Ensino Fundamental de "que fazia tempo que estavam 'sem um nome'". Anteriormente à Cogeam a vinculação da respondente era (e é) uma universidade federal. A pergunta sobre raça/cor não foi respondida e não houve nenhuma justificativa para tal ausência. No entanto, como não houve a realização da entrevista, inviabiliza-se qualquer análise mais aprofundada sobre condicionantes de raça/cor neste caso.

A primeira questão técnica foi respondida com relativo detalhamento:

> A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM), da Secretaria de Educação Básica, atua na coordenação dos processos de avaliação de obras inscritas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Em cada um desses Programas são desenvolvidas avaliações de obras de natureza diversificada, destinadas a diferentes públicos, a saber:
>
> Programa Nacional do Livro Didático
> - PNLD: Avaliação de obras didáticas destinadas a alunos e professores do ensino fundamental e do ensino médio, de todas as disciplinas do currículo. Atendimento por adesão;
> - PNLD Obras Complementares: Avaliação de obras pedagógicas complementares, destinadas às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização. Atendimento por adesão;
> - PNLD Dicionário: Avaliação de dicionários de Língua Portuguesa, destinados às salas de aula das turmas de ensino fundamental e ensino médio. Atendimento por adesão;
> - PNLD PNAIC – Alfabetização na Idade Certa: Avaliação de obras de literatura, destinadas às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização. Atendimento por adesão.
>
> Programa Nacional Biblioteca da Escola
> - PNBE: Avaliação de obras de literatura, destinadas às escolas/bibliotecas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Atendimento universal e gratuito, com base nos dados do Censo Escolar do INEP;
> - PNBE do Professor: Avaliação de obras de natureza teórico-metodológicas distribuídas às escolas/bibliotecas da educação básica para apoio ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelos docentes em sala de aula. Atendimento universal e gratuito, com base nos dados do Censo Escolar do INEP;
> - PNBE Periódicos: Avaliação de periódicos distribuídos às escolas/bibliotecas para subsidiar o trabalho dos professores e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e da

gestão da escola. Atendimento universal e gratuito, com base nos dados do Censo Escolar do INEP (COGEAM, QUESTÃO 1).

Nesse panorama ausentam-se as edições do PNBE organizadas pela Secadi, embora, lembrando: a Portaria SECAD/MEC nº 99/2009 estabelece em sua comissão um representante da Secretaria de Educação Básica. Supõe-se, no entanto, diante da resposta à questão 1, que tal representante não é da Cogeam. Mas de qual coordenação ou diretoria então tal membro originar-se-ia? Observando o organograma da SEB torna-se difícil identificar sua origem, já que, pela lógica e pela relação de natureza (já que o PNBE tradicional está inserido no âmbito dos materiais didáticos), tal membro deveria ser da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (Cogeam).

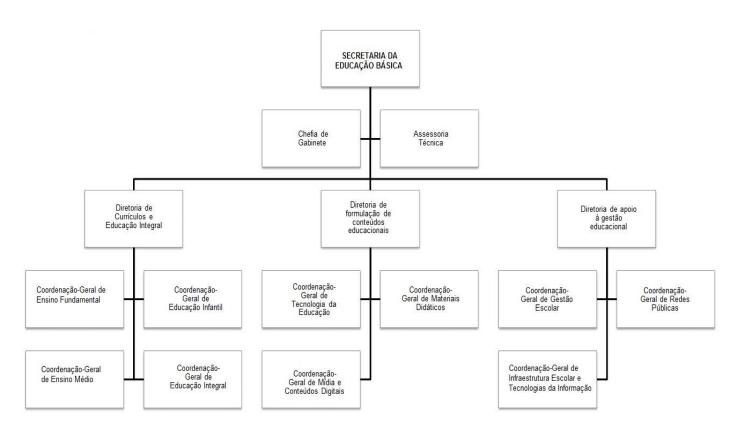



FIGURA 5 – ORGANOGRAMA DA SEB (GESTÃO 2012)
FONTE: Elaboração da autora com base em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=196&Itemid=1159. Acesso em: 28/12/2014.

Se ao menos a Secadi tivesse respondido a questão relacionada ao processo de avaliação das obras de seus editais do PNBE, haveria indícios sobre como se configura a participação da SEB nesse processo. A lacuna deixada na resposta de

uma secretaria e no silêncio da outra sugere que talvez a SEB, em nenhuma de suas coordenações, atue no processo avaliativo desenvolvido pela Secadi, o que revelaria uma via de mão dupla já que, como será analisada na seção seguinte, a Secadi também parece não participar das avaliações dos editais do PNBE organizados pela SEB.

A resposta à questão 2 (sobre o trabalho da Cogeam junto ao PNBE) forneceu mais elementos para além do âmbito meramente técnico, indicando links (no original) para acesso de determinadas informações: o Edital de Chamada Pública, já analisado neste estudo; os Guias Literatura Fora da Caixa [101]; e informações sobre o Programa Nacional do Livro e Literatura (PNLL)[102].

> Em atendimento ao disposto no Decreto nº 7.084/2010, o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNBE é realizado com base em critérios definidos em edital específico. As obras selecionadas nesse processo compõem os acervos que serão distribuídos às escolas.
>
> a) Quanto ao PNBE literatura, conforme o Decreto acima, a COGEAM elabora edital com assessoramento de especialistas da(s) área(s). A partir do PNBE 2015 – anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a seleção da instituição pública de educação superior para sediar o processo de avaliação passou a ser feita por Chamada Pública, por meio da qual as instituições interessadas apresentam sua proposta para executar a avaliação. O projeto deve seguir as orientações explicitadas na Chamada Pública, elaborada pela COGEAM no que diz respeito à composição da equipe, ao perfil dos avaliadores e ao orçamento, disponível no Site do Ministério da Educação. Selecionada a instituição, os recursos para execução dos trabalhos são transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio de instrumento adequado, conforme Plano de Trabalho previamente aprovado pela COGEAM e pela SEB. A Coordenação acompanha as reuniões de avaliação realizadas pela instituição, interagindo com a equipe coordenadora do processo até o fechamento da avaliação e publicação do resultado por meio de portaria. Após divulgação dos resultados, a COGEAM publica, em parceria com a Instituição Pública de Educação Superior que coordenou o processo de Avaliação Pedagógica, obras voltadas aos docentes das redes públicas com vistas à apresentação dos Acervos, contendo análises e reflexões acerca do PNBE. Os Guias 1, 2 e 3 do PNBE, - Literatura fora da Caixa, publicados em 2014, estão disponíveis no site do Ministério da Educação. Na sequência, a COGEAM realiza Seminário de Formação de Mediadores de Leitura em parceria com Estados e Municípios, abordando os mais variados temas e assuntos com vistas ao fomento à leitura literária na Escola, à valorização da Biblioteca na Escola e à formação de mediadores de leitura.
>
> b) Quanto ao PNBE Periódicos, a COGEAM elabora o Edital em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior para inscrição de periódicos de interesse pedagógico. Após inscrição, a SEB realiza seleção

---

[101] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20407&Itemid=1134. Acesso em: 28/12/2014.

[102] Disponível em: http://www.cultura.gov.br/pnll. Acesso em: 28/12/2014.

> de Instituição para coordenação da Avaliação Pedagógica com base no referido Edital. Após a seleção, o FNDE distribui os periódicos selecionados, por pertinência, a escolas da Educação Básica do país, com destinação para Bibliotecas e com edições trienais.
>
> c) Quanto ao PNBE Dicionários, o fluxo obedece aos mesmos parâmetros dos anteriores, somada à peculiaridade de ser o PNBE Dicionários destinados à aquisição e distribuição de obras de referência, mais especialmente em observância ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
>
> d) A Secretaria de Educação Básica, representada também pela COGEAM, integra do Plano Nacional do Livro e da Leitura, por meio do qual também há ações pertinentes ao PNBE, em parceria com o Ministério da Cultura, com metas e ações previstas para os próximos 03 anos. O PNLL possui 04 eixos; a saber:
> - EIXO 1 - Democratização do acesso
> - EIXO 2 - Fomento à leitura e à formação de mediadores
> - EIXO 3 - Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico
> - EIXO 4 - Desenvolvimento da economia do livro
>
> Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PNLL podem ser acompanhados no site do Ministério da Cultura (COGEAM, QUESTÃO 2).

Como já ressaltado em capítulos anteriores, a respondente informa que a partir de 2015 apenas é que houve “a seleção da instituição pública de educação superior para sediar o processo de avaliação passou a ser feita por Chamada Pública”, sugerindo a ideia de que antes o processo não era por candidatura e sim por indicação do MEC, embora Paiva (2008a, p. 10) ressalve que as instituições se candidatavam em anos anteriores.

As demais informações da resposta sobre os procedimentos de acompanhamento do processo avaliativo bem como da publicação de materiais e da realização de seminários são relevantes para um panorama geral da execução da política do PNBE tradicional. As lacunas persistem, no entanto, em relação aos editais da Secadi. Embora a responsabilidade por essa lacuna (isso fica evidente na resposta à questão 1 sobre as frentes de atuação da Coordenação) não seja da Cogeam, é interessante observar como a resposta é sucinta quando se trata de aspectos relacionados à Secadi. A questão 5 (sobre a participação da Secadi no editais do PNBE) teve a seguinte resposta:

> Todos os editais, tanto do PNLD como do PNBE, são analisados pela SECADI, tanto no que diz respeito às questões relativas à acessibilidade quanto àquelas referentes à legislação, às diretrizes e às normas oficiais (COGEAM, QUESTÃO 5).

O que isso quer dizer na prática? Como se dá essa participação? Ela ocorre conforme preconiza a Resolução MEC/FNDE nº 7/2009? Ou seja, no início do processo apenas, quando é elaborado o edital e estabelecidos os critérios em relação à seleção como aquele que informa que "[n]ão serão selecionadas obras que apresentem moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem"? Há um debate sobre tal redação e sobre a inclusão demais critérios? Ou, ainda, a participação ocorre também em outros momentos do processo? E em que condições de poder atuam os representantes da Secadi nas reuniões de organização dos editais do PNBE tradicional? Se observarmos a relação entre discurso e poder, entendendo que "o poder é exercido através do discurso como forma de interação social" (VAN DIJK, 2008, p. 52), é possível refletir, a partir das lacunas e dos silêncios nas respostas de ambas as secretarias, sobre essa relação. E mais:

> Os grupos mais poderosos e seus membros controlam ou têm acesso a uma gama cada vez mais ampla e variada de papéis, gêneros, oportunidades e estilos de discurso. Eles controlam os diálogos formais com subordinados, presidem reuniões, promulgam ordens ou leis, escrevem (ou mandam escrever) vários tipos de relatório, livros, instruções, histórias e vários outros discursos dos meios de comunicação de massa. Não são apenas falantes ativos na maior parte das situações, mas tomam a iniciativa em encontros verbais ou nos discursos públicos, determinam o 'tom' ou o estilo da escrita ou da fala, determinam seus assuntos e decidem quem será participante e quem será receptor de seus discursos (VAN DIJK, 2008, p. 44).

Por mais que a cena (possivelmente imaginada pela/o leitora/or em relação à citação anterior) possa não ter ocorrido em contextos de interação discursiva entre ambas as secretarias, e por mais que talvez se isso já tenha acontecido eu não teria tal confirmação nas perguntas que faria numa entrevista face a face, em função de tudo o que já foi apresentado até aqui é possível inferir sobre contextos dessa natureza.

Por outro lado, em outra pergunta (questão 6), que tratava da participação da Cogeam na realização das edições do PNBE Temático e Indígena, a resposta apresentou muito mais conteúdo, certamente em função do direto envolvimento da coordenadora no processo.

> A COGEAM participou de reuniões preliminares para definição dos termos do edital, mas não participou diretamente do processo de avaliação e seleção das obras. Necessário esclarecer, contudo, que a atual

> coordenadora da Cogeam [...] foi a Coordenadora Pedagógica Geral do processo avaliativo do PNBE Temático, quando ainda estava em exercício na [universidade] [...] como docente, quando também coordenou a área de História do PNLD Campo, também pela SECADI. Com a chegada da atual coordenadora, a Cogeam vem desenvolvendo ações e procedimentos em parceria com a SECADI, sendo que a atuação desta coordenadora se realiza com vistas à aproximação SEB e SECADI no tocante aos programas do livro e da leitura (COGEAM, QUESTÃO 6).

E mais uma vez evidencia-se o prejuízo que foi a não realização da entrevista: por meio dessa resposta poderiam ter sido exploradas outras perguntas que contribuiriam para preencher lacunas e diminuir o silêncio em relação à atuação da Secadi no PNBE. De qualquer maneira, é possível destacar aspectos relevantes nessa resposta: um deles, positivo, refere-se à representação simbólica da expressão “Com a chegada da atual coordenadora”, sugerindo a ideia de que mudanças significativas ocorreriam na relação entre a SEB e a Secadi, já que, munida da experiência de coordenar o processo avaliativo do PNBE Temático e atuando no âmbito da Secretaria de Educação Básica, seria possível estimular o diálogo entre ambas. E ao mesmo tempo em que é possível refletir sobre as relações de poder dentro de uma instituição, é possível também pensar e almejar a construção de “janelas políticas”, que “se caracterizam [...] pela abertura de um período de maior receptividade da parte dos atores políticos” (MULLER; SUREL, 2002, p. 73). As possibilidades de janelas políticas podem representar oportunidades “para os atores mobilizados de promover suas soluções preferidas [...]. Ela[s] encurta[m] ou ultrapassa[m] [...] as dinâmicas ligadas aos diferentes prismas tradicionais pelos quais um problema é suposto passar antes de ser inscrito na agenda” (MULLER; SUREL, 2002, p. 73). Resta saber em que medida foi possível, ao longo do período de atuação dessa coordenadora no ano de 2014 (seis meses), desenvolver a aproximação entre as demandas das duas secretarias e se haverá continuidade na nova gestão governamental. Por outro lado, é também importante ponderar o quanto o desenvolvimento de políticas voltadas para a diversidade pode estar condicionado a um maior ou menor comprometimento de gestoras/es, considerando reflexões como as de Moehlecke (2009, p. 484):

> A fragilidade e a ambiguidade características da ação pública também são observadas nas tentativas de institucionalização dos programas e projetos do MEC articulados em torno das diversidades. O caráter errático da maioria dos programas, que em sua maioria não passam pelo Legislativo, faz com que eles dependam, em grande parte, das pessoas à frente de sua

> gestão, o que cria incertezas quanto à sua continuidade, especialmente por parte das instituições responsáveis pela sua execução.

Outro aspecto a ser analisado é o tempo presente na locução verbal "vem desenvolvendo", que informa a realização/presentificação do ato, no caso em questão, das "ações e procedimentos em parceria com a SECADI". Não foi possível verificar na ponta da análise da política do PNBE (onde me localizo) os impactos dessas ações, ainda mais diante dos silêncios proferidos pela Secadi. Mas com os dados fornecidos por parte da resposta à questão 3, que tratava dos limites e alcances do PNBE, é possível pressupor que algumas ações possam estar efetivamente sendo construídas. Separarei em duas partes a resposta para facilitar a apresentação da análise. A parte aqui referida sobre possíveis mudanças positivas é assim apresentada na resposta:

> A Secretaria de Educação Básica instituirá, ainda em 2014, a Comissão Técnica do PNBE, uma Comissão de especialistas de alta competência acadêmica que farão o assessoramento à SEB no acompanhamento do programa. Trata-se de aperfeiçoamento do Programa em similaridade ao que já ocorre no PNLD, com Comissões Técnicas específicas por edição (COGEAM, QUESTÃO 3).

E realmente foi instituída tal comissão, por meio da Portaria SEB/MEC nº 57, de 28 de novembro 2014 (publicada no Diário Oficial da União no mesmo dia que em a Portaria SEB/MEC nº 56/2014, que nomeou os membros para avaliarem as candidaturas das IES interessadas no PNBE). Assim apresentam-se os objetivos da comissão, seus membros e forma de atuação:

> A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso de suas atribuições legais, resolve:
> Art. 1.º Instituir a Comissão Técnica para o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE 2015 com a atribuição de subsidiar e assessorar a Secretaria de Educação Básica - SEB nos processos atinentes à avaliação pedagógica do PNBE 2015.
> Art. 2.º Designar para compor a Comissão de que trata o artigo anterior os seguintes especialistas[103]:

Flávia Brocchetto Ramos	Universidade de Caxias do Sul - UCS - RS
Regina Dalcastagnè	Universidade de Brasília - UNB - DF
Ana Lucia Espindola	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS – MS

[103] Diferentemente da posição adotada nesta pesquisa da não publicização de nenhum dos nomes envolvidos na pesquisa, a apresentação de tais nomes nessa citação e análise ocorrem devido ao fato de ser um documento público.

> Art. 3.º Designar para presidir a Comissão Técnica o titular da Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais (DCE) que, na sua ausência, será representado pelo titular da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM).
> Art. 4.º Informar que os trabalhos a serem desenvolvidos pela Comissão Técnica observarão as normas e orientações emanadas pela SEB, com vistas à realização de avaliação de obras inscritas no PNBE 2015 e à elaboração de propostas e sugestões que subsidiem a SEB na formulação de políticas no âmbito do PNBE, em consonância com as tendências educacionais atuais e as reflexões e proposições no campo do currículo e da formação docente.
> Art. 5.º Estabelecer que a Comissão Técnica atuará em observância às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Consultivo da Secretaria de Educação Básica, instituído por meio da Portaria nº 978/2013.
> Art. 6.º Definir o mandato desta Comissão Técnica correspondente à duração prevista para o PNBE 2015 (BRASIL, 2014c, p. 19).

Analisando os membros da comissão cuja atribuição será "de subsidiar e assessorar a Secretaria de Educação Básica - SEB nos processos atinentes à avaliação pedagógica do PNBE 2015", é inevitável lançar uma breve reflexão sobre representatividade: todas mulheres, brancas, com currículos altamente qualificados, vinculadas a grupos de pesquisas relacionados à literatura e com distintas produções sobre o tema, sendo que duas delas, citadas nesta pesquisa, realizaram investigações sobre a diversidade étnico-racial, com destaque para Regina Dalcastagnè. Verifica-se o quanto avanços serão conquistados na gestão e execução da política do PNBE com: primeiro, a publicização de comissões (prática não tão frequente); segundo, as potencialidades dessa comissão que, além de participarem ativamente do processo de avaliação das obras do PNBE 2015, atuarão na "elaboração de propostas e sugestões que subsidiem a SEB na formulação de políticas no âmbito do PNBE, em consonância com as tendências educacionais atuais e as reflexões e proposições no campo do currículo e da formação docente". Sobretudo a parte final ("tendências educacionais atuais e proposições no campo do currículo e da formação docente") indica, efetivamente, que "janelas políticas" podem estar sendo abertas rumo à aproximação entre os interesses e demandas da Secadi e da SEB.

De outro lado, é válido refletir sobre a hegemonia no perfil étnico-racial dos membros (WERNECK, s/d, p. 33). O comprometimento e o engajamento com as demandas do combate ao racismo não têm cor, mas diante da desproporcionalidade em relação à ocupação de espaços de poder ou de decisão por parte de brancas/os e negras/os, a ausência desses últimos na composição de uma comissão com tal envergadura contribui apenas para a manutenção de tal quadro de desigualdades.

Ainda sobre a questão 3 (sobre limites e alcances do PNBE), a outra parte da resposta apresentou um significativo grau de dissimulação discursiva. Agora, na íntegra, apresenta-se a resposta:

> O PNBE tem por objetivos (i) ampliar os acervos de obras de literatura das bibliotecas escolares; (ii) promover o debate sobre as pesquisas e ações educativas que se desenvolvem nas diferentes áreas do conhecimento; (iii) proporcionar aos professores o acesso a obras de natureza teórico-metodológicas e periódicos de divulgação pedagógica capazes de incentivar novas práticas educativas. Dessa forma, os alcances do PNBE são aqueles relacionados a seus objetivos, ou seja, proporcionar a professores e alunos o acesso a diferentes fontes de informação e formação. Nesse sentido, o Programa procura adequar-se, permanentemente, às necessidades das escolas relativas ao processo de ensino e aprendizagem por meio do aumento da oferta de materiais diversificados de leitura e com ênfases trazidas pela experiência escolar. A Secretaria de Educação Básica instituirá, ainda em 2014, a Comissão Técnica do PNBE, uma Comissão de especialistas de alta competência acadêmica que farão o assessoramento à SEB no acompanhamento do programa. Trata-se de aperfeiçoamento do Programa em similaridade ao que já ocorre no PNLD, com Comissões Técnicas específicas por edição (COGEAM, QUESTÃO 3).

A opção retórica de destacar inicialmente os objetivos do PNBE (sem citar a fonte original) e a representação única de alcances do Programa, sobressaindo apenas que as adequações são no sentido de atender às demandas de oferta, evidenciam fortes traços de dissimulação e omissão. Esta última característica, a omissão, atua na medida em que a resposta ignora os diversos estudos institucionais (BRASIL; TCU, 2006; BRASIL, 2008b; 2010b; 2011b; EREMBLUM; PAIVA, 2008) e acadêmicos (COPES, 2007; FERNANDES, 2007; VENÂNCIO, 2009; CORDEIRO, 2010, entre outros) que vêm indicando os limites de alcance do Programa tanto no tocante à distribuição, quanto ao uso dos acervos e na representação humana nas obras escolhidas. E a dissimulação incide de modo semelhante, já que há um deslocamento da situação que compõe a política.

Thompson (2002), ao propor modos e estratégias de operação da ideologia para interpretar se relações de poder ocorrem assimetricamente, categorizou a dissimulação como um desses modos:

> Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes (THOMPSON, 2002, p. 83).

De forma similar, ao estabelecer que o PNBE tem apenas alcances, e ao utilizar informações técnicas mas óbvias sobre os objetivos do Programa (quando a questão não se referia a isso) fortalecendo uma retórica e uma imagem puramente positiva da política, a dissimulação ocorre no sentido de ocultar ou enublar outros aspectos.

Além disso, a *eufemização*, uma estratégia particular de dissimulação (de acordo com a perspectiva de Thompson), também se fez presente na resposta ao enfatizar apenas características positivas do Programa. Thompson (2002) categoriza a eufemização como “ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva” (THOMPSON, 2002, p. 84). Essa estratégia encobriu aspectos negativos (mesmo que a questão solicitava a indicação deles, os limites) e apresentou somente aqueles que produziam uma representação afirmativa.

Nesse sentido, a tônica dos discursos e dos documentos atuam no sentido de escamotear os fatos, negando a fragmentação da política que “não está posta nos documentos oficiais. Esses omitem a contradição e elegem uma visão harmônica e positiva do processo, que existe, mas ainda na sua fase embrionária, mais como projeção do que realidade” (FILICE, 2010, p. 227).

Já em relação à questão 4 (sobre a escolha da instituição e participação da Cogeam na avaliação do PNBE), duas alternativas podem ser identificadas: ou foi uma questão redundante (mais provável) já que a questão 2 já pressuporia resposta, ou havia uma redação previamente pronta, utilizada em outras situações para a questão 2, já que a resposta à questão 4 não acrescentou novas informações.

> A escolha da Instituição que executará o processo de avaliação das obras inscritas no PNBE é feita pela Secretaria de Educação Básica, que conta com o apoio de Comissão Técnica formada por especialistas da(s) área(s) de que trata cada edital. Quanto à avaliação, a COGEAM acompanha todas as etapas, dirimindo dúvidas e orientando o processo avaliativo, quando pertinente, já que a Avaliação Pedagógica ocorre, no âmbito deste programa, em regime de corresponsabilidade (COGEAM, QUESTÃO 4).

A última questão foi disposta nessa posição no questionário por considerar que, sendo a pergunta mais complexa, seria mais adequada ser apresentada ao final da entrevista por já ter, até aquele momento, estabelecido uma relação de confiança entre entrevistada e entrevistadora. Relembrando a questão: Em que medida as polêmicas relacionadas aos pareceres do CNE sobre uma obra literária

conter passagens racistas influenciou no trabalho da Cogeam? A resposta foi a seguinte:

> Os pareceres do CNE, bem como toda a arena discursiva acadêmica e social atinente ao tema, incluindo pareceres jurídicos, notas técnicas, manifestações, artigos acadêmicos e jornalísticos são acompanhados pela equipe da COGEAM, que se mantém atualizada com relação aos diferentes argumentos expostos por diferentes sujeitos e grupos sociais nos últimos anos acerca do tema. Trata-se de assunto de interesse da Coordenadoria, já que diz respeito à sua atuação. A COGEAM acompanha, da mesma forma, outros temas e polêmicas afeitos ao livro didático e às obras literárias e de referência, ressonantes na mídia, nas escolas e em instâncias jurídicas, já que a sua atuação requer o conhecimento aprofundado dos debates que envolvem as relações entre o conhecimento, a função social da escola e a difusão de materiais educativos (COGEAM, QUESTÃO 7).

Observando a construção do ponto de vista retórico da resposta, verifica-se novamente a dissimulação operando de modo a disfarçar e escamotear o tema em questão, numa estratégia própria de *deslocamento*, categoria também proposta por Thompson (2002). Mas há uma diferença na conceituação de deslocamento proposto aqui. Ao passo que para Thompson deslocamento ocorre quando "um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa" (THOMPSON, 2002, p. 83), no contexto de análise dessa questão o deslocamento diz respeito a uma tentativa de desviar a atenção do assunto, utilizando recursos semânticos específicos para disfarçar a impossibilidade de resposta concreta. Nesse caso, destaca-se a tônica no tema da "preocupação" da Cogeam no acompanhamento do caso, com ênfase para o tempo presente no trecho "são acompanhados pela equipe da COGEAM, que se mantém atualizada com relação aos diferentes argumentos expostos", dando a impressão de um comprometimento contínuo e ininterrupto com a temática cuja polêmica foi iniciada em 2010. Ao mesmo tempo em que se destaca, por meio de *eufemização*, o quanto o compromisso com "outros temas e polêmicas" é sempre preocupação da Coordenação, numa construção extremamente positiva desse setor do MEC e, por extensão, do próprio Ministério.

Essa excessiva tentativa de uma "autoapresentação positiva" (VAN DIJK, 2008) pode ser também interpretada na perspectiva de deslocamento já que se trata de uma estratégia "bastante típica [em relatos] [...] dos fatos em favor dos interesses dos próprios falantes e dos escritores [...]" (VAN DIJK, 2008, p. 252). No

detalhamento do conceito de "autoapresentação positiva e outraapresentação negativa" (VAN DIJK, 2008, p. 252), o autor apresenta diversas possibilidades em que essas estratégias podem ser aplicadas, com destaque para algumas a seguir:

> • Estratégias de interação gerais:
> - autoapresentação positiva;
> - outroapresentação negativa;
> • Macroato de fala indicando Nossos 'bons' atos e os 'maus' atos dos Outros; por exemplo, acusação, defesa;
> • Macroestruturas semânticas: seleção de tópicos:
> - (des)enfatizar pontos negativos ou positivos sobre Nós/Eles;
> [...]
> • Significados locais de ações positivas/negativas Nossas/Deles:
> - fornecer muitos/poucos detalhes;
> - generalizar/ser específico;
> - ser vago/preciso;
> - ser explícito/implícito etc.;
> • Léxico: selecionar palavras positivas para Nós, palavras negativas para Eles;
> • Sintaxe local:
> - orações ativas *versus* passivas, nominalizações: (des)enfatizar a agência, a responsabilidade positiva/negativa Nossa/Deles;
> • Figuras retóricas:
> - hipérboles versus eufemismos para significados positivos/negativos;
> [...] (VAN DIJK, 2008, p. 252-253).

Verifica-se o quanto a resposta à questão 5 possui relação com as aplicações descritas por van Dijk (2008) sobretudo pela tática de fornecer poucos detalhes, generalizar e ser vaga nas informações que disseram em muitas palavras, nada. O que significa, na prática, estar atualizada e acompanhar uma polêmica? Quais as implicações envolvidas nesse acompanhamento? E no que consiste a ideia de que "sua atuação requer o conhecimento aprofundado dos debates que envolvem as relações entre o conhecimento, a função social da escola e a difusão de materiais educativos"? Em outras palavras a pergunta "em que medida as polêmicas relacionadas aos pareceres do CNE sobre uma obra literária conter passagens racistas influenciou no trabalho da COGEAM?" evidentemente não foi respondida.

Para além disso, verifica-se uma tentativa semântica de relativizar o tema da pesquisa e reverter a situação. A relativização opera na medida em que a resposta informa que há mais demandas para além do tema do racismo gerando tensão constante nas políticas do PNBE e PNLD, sugerindo assim a interpretação de que da mesma maneira como é imperativo o combate ao racismo, outros temas também são, o que gera, por consequência, uma tendência à "reversão", (VAN DIJK, 2008) já

que este estudo estaria focado somente em um aspecto, restringindo a política à "questão de raça".

Analisando todo o contexto de comunicação com a SEB, com destaque para a Cogeam, verifica-se a predominância da dissimulação como fator operante de uma das facetas do racismo institucional, sobretudo a partir do pressuposto (e da informação de um técnico) de que dependendo do tema o acesso às informações seria mais fácil. Por ser de difícil identificação, a dissimulação enquanto estratégia ideológica e discursiva atuou sutilmente durante todo o processo, gerando interpretações e resultados baseados muitos deles em suposições e inferências. Mas suposições e inferências fundamentadas em outros estudos que já indicavam essa tendência "resvaladiça" dos setores do MEC, além de evidenciar mais ainda a fragmentação com que as demandas da diversidade são encaradas, apresentando resultados similares aos de Moehlecke (2009, p. 483):

> [...] a análise das políticas do governo federal e do Ministério da Educação, a partir de uma visão coesa e homogênea das orientações que lhe são dadas configura-se como uma perspectiva metodológica limitada diante das disputas internas e externas pela definição do significado atribuído às políticas de diversidade. Especialmente no caso dessas políticas, cuja marca tem sido seu caráter controverso, não há uma orientação única e coerente a seu respeito, mas múltiplas formas de compreendê-las em constante tensão e negociação.

Por mais que alguns elementos indiquem janelas que se abrem para mudanças na forma como as duas secretarias (Secadi e SEB) articulam suas demandas do PNBE, o trabalho de combate ao racismo institucional ainda é um grande desafio, ainda mais tendo como adicional o fato de que o PNBE é uma política educacional que busca promover o acesso a um bem artístico: a literatura. Esse tema, já abordado anteriormente neste estudo, é o grande "calcanhar de Aquiles" de toda a discussão pois, subentendida na definição de arte, está também uma discussão política, que será abordada sob outros prismas na seção seguinte.

5.2 Poder e legitimação nos discursos da avaliação pedagógica

A única entrevista analisada neste estudo foi realizada com representante da avaliação pedagógica dos livros do PNBE desde 2006. Como apresentado anteriormente, os nomes das pessoas participantes da pesquisa não serão

divulgados mas o sexo, feminino, e o pertencimento étnico-racial, branco, cabem e necessitam ser informados. A entrevista ocorreu no dia 10/07/2013, em Belo Horizonte, no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), localizado na Faculdade de Educação (Fae) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Diferentemente das expectativas de que a entrevista teria alto grau de formalidade e com respostas breves em função do tema (conforme hipótese apresentada na introdução deste estudo)[104], a maneira descontraída e a forma de recepção por parte da pessoa entrevistada levou a um processo que durou mais de duas horas e possibilitou, no dia seguinte, o meu acesso aos acervos dos livros inscritos e os livros selecionados pelo PNBE. No entanto, nas fases posteriores à entrevista (devolutiva da transcrição à pessoa entrevistada e sua aprovação ou não do texto), foram se estabelecendo algumas dificuldades: a entrevistada solicitou alterações de ordem de linguagem (de nível informal para mais formal) pois, segundo ela, sua postura foi excessivamente "solta" e sem censuras. E mesmo concordando com van Dijk (2008) sobre a ideia de que "especialmente os autores profissionais e as organizações devem ter um entendimento acerca de quais são as possíveis ou prováveis consequências de seus discursos sobre as representações sociais de seus receptores" (VAN DIJK 2008, p. 33), estabeleci um maior cuidado com a análise de sua entrevista, considerando que muitas das suas declarações foram realizadas em alto nível de informalidade – reiterando: estabelecido pela própria entrevistada e não por mim. Depois de algumas insistências com respostas afirmativas de que a entrevistada leria a nova versão da transcrição e acenaria sobre o seu conteúdo (mas isso não aconteceu), elaborei em um formato reduzido as partes que poderiam ser utilizadas na pesquisa, o que diminuiu consideravelmente a quantidade de páginas (de 59 para 20 páginas). A hipótese era de que talvez a devolutiva por parte da entrevistada não estava acontecendo em função do excesso de páginas para ler e analisar.

Refletindo sobre os cuidados éticos que estavam sendo adotados e sobre o fato de a pessoa entrevistada ter assinado um documento inclusive autorizando a divulgação de seu nome, ficou estabelecido (a partir das reuniões de orientação) que essa entrevista seria mantida e seria utilizada apenas a versão reduzida, sobretudo

[104] Acrescenta-se a isso a ressalva de van Dijk (2008, p. 22): "Na prática do trabalho de campo, a regra geral é que quanto mais altos e influentes os discursos menos eles se mostram públicos e acessíveis para um exame crítico [...]".

por fornecer importantes informações sobre os processos avaliativos das obras do PNBE. Ratifica-se, contudo, que mais esse silêncio pode ser indício do silêncio como categoria analítica já demonstrada nas seções anteriores. As demais informações sobre essa entrevista se unirão a esse indício.

Considerando que muitas das informações da entrevista foram apresentadas ao longo deste estudo (em relação às fases de inscrição e avaliação dos livros, à composição dos acervos e ao sigilo envolvido no processo avaliativo) por também serem informações publicadas em estudos de diversas/os autoras/es, nem todas as questões serão analisadas aqui.

Antes, no entanto, informações técnicas serão apresentadas. Os registros foram realizados com dois gravadores, sendo um *MP3 Player LSC_91N171V_A1 9.1.52*, e um aparelho de celular *Samsung Duos GT – S5303B*. Para fins de facilitação da leitura, os registros de fala da pessoa entrevistada utilizarão o código: REPRESENTANTE DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PNBE por meio da sigla RAP-PNBE. E da pesquisadora será utilizado o código: PQ. As perguntas propostas para a entrevista analisada foram organizadas em um formato de questionário semiestruturado (ANEXO 1). Considerando que a principal característica do questionário semiestruturado é, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2004), de que ele “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2004, p. 108), durante a entrevista a flexibilidade fez com que novas perguntas fossem propostas e outras, pré-estabelecidas, fossem suprimidas.

É importante ressaltar que as declarações da pessoa entrevistada referem-se apenas ao PNBE chamado neste estudo de “tradicional”. Sobre os editais e a seleção do PNBE organizados pela Secadi a respondente disse não ter informações, inclusive indicando outro nome. No entanto, em contato com a pessoa indicada em período muito posterior à entrevista (já que essa segunda entrevista não estava prevista por considerar que a Secadi seria a melhor instituição para tratar sobre o PNBE Temático), esta aconselhou a procurar a representante da Cogeam, já que ela havia coordenado também o PNBE Temático. Como esse contato ocorreu em momentos próximos à devolutiva do questionário por parte da representante da

Cogeam, não foi possível, como já apresentado na seção anterior, desenvolver questões sobre o processo de coordenação do PNBE Temático.

Alguns elementos subjetivos foram de grande relevância para o clima da entrevista. A conversa preparatória, em que a entrevistada solicitou que eu falasse da minha trajetória acadêmica e as intenções da pesquisa e em seguida fez uma narrativa de sua experiência acadêmica com entrevistas, garantiu-me uma segurança e tranquilidade para abordar as questões. Além disso, registro a atenção da entrevistada na indicação de bibliografias que foram essenciais para a pesquisa. Uma ressalva feita pela entrevistada é relevante ser destacada:

> **RAP-PNBE:** *Eu só acho que se você conseguir produzir um trabalho falando mais do esforço das temáticas se fazerem presentes no acervo nos acervos do PNBE com uma literatura de qualidade, isso é melhor do que episódios que provocaram tensões.*

Tal ressalva foi constantemente considerada antes e durante a produção das análises a seguir. No entanto, para os interesses desta pesquisa, omitir ou ignorar importantes declarações sobre a relação literatura infanto-juvenil, diversidade étnico-racial, racismo e movimentos sociais seria um prejuízo, além de não convergir com a posição demarcada neste estudo de reconhecer e refletir “sobre seus próprios compromissos com a pesquisa e sobre sua posição na sociedade”, além “de assumir a perspectiva dos grupos dominados [...] [na tentativa de] tentar influenciar e cooperar com ‘agentes de mudança’ ou ‘dissidentes’ cruciais dos grupos dominantes” (VAN DIJK, 2008, p. 16).

Outra importante ressalva relaciona-se a uma constatação da entrevistada sobre a perspectiva adotada por uma ou outra instituição:

> **RAP-PNBE:** *Eu acho [...] que se tivesse um outro grupo selecionando, a seleção seria completamente outra. Não tem um critério fechado*
> **PQ:** *Sim.*
> **RAP-PNBE:** *E isso é o legal da literatura!*

Essa reflexão lembra o quanto a perspectiva de uma pesquisadora ou um pesquisador pode não corresponder às de outrem, mas isso não impede que ambas sejam válidas se fundamentadas em bases analíticas sólidas. É o caso deste estudo que, se realizado sob outro olhar, poderia ter resultados diferentes.

Sob outro prisma, tal percepção da entrevistada reitera fortemente a importância da transparência do processo de avaliação do Programa já que, considerando as análises apresentadas no capítulo anterior sobre o Edital de Chamada Pública MEC/SEB nº 02/2014 e uma das notas públicas de esclarecimentos (MEC, 2014a), evidencia-se cada vez mais uma relativa autonomia da instituição que avalia os livros na elaboração dos critérios.

Perguntada sobre o perfil das/os avaliadoras/es, ficou evidente a exigência de relação profissional e/ou acadêmica com a área de Letras ou Educação. Além disso, a forma de ingresso também foi informada:

> **RAP-PNBE:** *[...] porque fazemos a convergência da discussão da dimensão estética, da qualidade estético-literária do livro e do endereçamento pedagógico [...] então nós não estamos escolhendo livros para circular em qualquer lugar; nós estamos escolhendo, selecionando livros para circular na biblioteca escolar – com o pressuposto de que a mediação principal ali é do docente.*
> **PQ:** *O estudo da dissertação tem que ser sobre literatura ou não necessariamente?*
> **RAP-PNBE:** *Não.*
> **PQ:** *Desde que seja graduado em Pedagogia ou Letras.*
> **RAP-PNBE:** *E com mestrado ou em Letras ou em Educação. Por exemplo: temos avaliador que é de Letras e fez mestrado em Educação. Avaliador que é Pedagogia e tem mestrado em Estudos Literários, ou Literatura Infanto-Juvenil, essas coisas. Isso não significa que fechou: nós temos gente da Biblioteconomia que fez doutorado em Educação; gente do jornalismo que fez mestrado em Educação e ficou na área da literatura; gente das Artes Plásticas, das Belas Artes que fez mestrado em Educação ou doutorado em Educação, mas aí são muito pontuais. Hoje, depois que esse processo está consolidado, recebemos alguns e-mails do tipo: "Como eu faço para ser avaliador do PNBE?". Então hoje a demanda já surge assim. E aí nós já perguntamos à pessoa sobre suas qualificações e teve gente que já entrou assim. [...] Agora tem uma restrição que impede muitas pessoas de trabalharem e às vezes impediu pessoas maravilhosas de trabalharem que é o seguinte: você tem que assinar um termo que você não tem vínculo com editora de espécie alguma que publica livro de literatura. Tem que fazer um termo e assinar e registrar em cartório e mandar isso [...]. Então, se a pessoa fizer uma orelha de um livro de literatura, ela não poderá participar.*

Nesse sentido outra pergunta buscou relacionar as variadas formas de ingresso de avaliadoras/es com as demandas da diversidade.

> **PQ:** *Nesse aspecto, sobre o PNBE é possível um dia, existe alguma tendência pro PNBE começar a contemplar a presença na seleção – que não obedeça esses critérios – mas presença de grupos sociais como, por exemplo, o Movimento LGBT, Movimento Negro, Movimento de Mulheres?*
> **RAP-PNBE:** *Não, nunca me ocorreu isso não. O que tentamos é absorver individualmente as pessoas. Por exemplo, tem um grupo forte aqui de ações afirmativas. Tem pessoas que são*

> ***PQ:*** *Mas com o foco especificamente, por exemplo, uma seleção específica para a composição de membros que tenham essa vinculação, essa trajetória?*
> **RAP-PNBE:** *Não, eu acho que nem o edital permite.*

Assim, tal contexto retoma elementos já discutidos no capítulo anterior durante a análise do perfil da equipe responsável pela avaliação dos livros do Programa e sobre as diferenças nos editais produzidos pela SEB e pela Secadi. Ao passo que a Secadi estabeleceu a criação de uma comissão muito mais representativa[105] (pois reúne representantes de diversos segmentos governamentais e civis), os editais da SEB não pressupõem a participação (a não ser nos critérios apresentados pela entrevistada) de membros representantes de movimentos sociais com experiência na área de estudos literários e que constantemente vêm questionando a sub-representação de seus grupos nos acervos do Programa. Ao não permitir esse ingresso, mas havendo certa flexibilidade na seleção das/os avaliadoras/es, a equipe responsável pela avaliação pedagógica dos livros também inviabiliza ações afirmativas no sentido de inserir membros de outros grupos que não aqueles já conhecidos ou "estabelecidos", utilizando como justificativa o cumprimento dos preceitos do edital, o que converge com a argumentação de van Dijk (2008, p. 45):

> Por meio de investimentos seletivos, [...] contratação (e demissão) de pessoal, e algumas vezes por meio da influência editorial direta ou diretrizes, eles podem controlar parcialmente o conteúdo ou ao menos a dimensão do consenso e dissenso da maior parte das formas de discurso público.

Do ponto de vista discursivo, essa estratégia de persuasão atua no sentido de aumentar "a probabilidade de os receptores formarem as representações mentais desejadas. Uma estratégia crucial quando se trata de disfarçar o poder é convencer as pessoas sem poder de que elas praticaram as ações desejadas em nome de seus interesses" (VAN DIJK, 2008, p. 84).

Além disso, a política assume um caráter altamente personalista pois estabelece a escolha dos membros sob critérios bastante subjetivos. E de forma inversa não atende vários dos princípios legais da LDB (como o artigo 26A) e outros

---

[105] Lembrando, no entanto, que a portaria que estabelece essa comissão trata de avaliação de materiais didáticos e obras instrucionais e não livros literários (BRASIL, 2009d).

documentos oficiais, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que apregoam a necessidade de ações de reparação voltadas para a "valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro" (BRASIL, 2004a, p. 11). Essa perspectiva reitera as considerações de Silva Jr. (2002) sobre o caráter legal de uma política educacional:

> O debate sobre estas questões não se situa apenas na vontade política ou na conduta ética de alguns. Situa-se primeiramente no espaço da universalidade de direitos, no reconhecimento destes direitos e, principalmente, no respeito às leis que promovam a igualdade. A partir de uma perspectiva que abrace pressupostos legais, constitucionais e do exercício da cidadania baseada no direito, as demandas por transformações necessárias se tornarão menos vagas, menos rarefeitas e voluntaristas. Talvez aí resida uma valiosa oportunidade para que a lei se torne um instrumento eficaz de libertação para todos, negros e brancos, das práticas cotidianas de exclusão e descumprimento do direito à plena igualdade de tratamento e de oportunidades (SILVA JR., 2002, p. 83).

Por outro lado, a entrevistada informa que a elaboração do edital não compete à instituição avaliadora, embora haja tentativas:

> **RAP-PNBE:** *Não. Nada. Esse edital sai lá do FNDE*
> **PQ:** *Os critérios, tudo vem de lá?*
> **RAP-PNBE:** *A gente palpita, [...] nós tentamos dar uma dimensão, um caráter mais pedagógico.*

É possível que mesmo que relativa, as tentativas de dar um caráter mais pedagógico ao PNBE tenha surtido efeito já que alguns estudos (p. ex. FERNANDES; CORDEIRO, 2012) evidenciaram mudanças nos editais no tocante aos aspectos pedagógicos e ênfase no caráter literário das obras nos últimos anos. Nesse sentido verifica-se, mais uma vez, que as possibilidades que uma instituição selecionada para avaliar os livros do PNBE tem são maiores do que aparentam. Segue uma exemplificação disso:

> **RAP-PNBE:** *[...] Nós pedimos duas produções: queríamos uma produção acadêmica para dialogar com os nossos pares [...] porque em um contexto como esse há uma tensão muito grande: os pares da academia acham que quem está trabalhando com isso está vendido para o governo porque está trabalhando com uma política pública; e os editores acham que quem está trabalhando com isso está fazendo clientelismo com alguns grupos editoriais. Ninguém está satisfeito porque o processo seletivo envolve milhares de reais para cada editora.*

Soma-se a essa insatisfação estudos, como é o caso desse, que evidenciam dificuldades do Programa em incluir demandas educacionais para além das clássicas e que usam o argumento de que qualquer política pública deve estar submetida, *a priori*, aos princípios de respeito humano. Esse aspecto também foi abordado por Mota (2012, p. 308) em análise dos “desafios que o processo lança aos avaliadores ao analisar os aspectos implícitos e explícitos dos critérios para a seleção das obras postos em edital” do PNBE.

> O aspecto definidor da dimensão estatal é a eliminação do processo seletivo daquelas obras que apresentam discriminação na forma de preconceitos e estereótipos. O argumento que sustenta a decisão é que o Estado não pode subscrever ao selecionar obras para as escolas públicas, aquilo que a Constituição veta expressamente. Além disso, compreende-se que a formação do leitor e do leitor de literatura passa também pela formação ética, logo, os livros selecionados não devem reforçar os preconceitos existentes e fomentar discriminações (MOTA, 2012, p. 316).

No entanto, para o autor é necessário ponderar tais exigências no sentido de garantir o respeito à obra que poderá, de acordo com Mota, reproduzir preconceitos já que cada obra é ainda resultado das relações e interações sociais e expressa a sociedade na qual é gestada (MOTA, 2012, p. 316). Questiona-se (e questionou-se durante todo este estudo), no entanto, que para além das possibilidades de clientelismo pode estar havendo outros tipos de concessões relacionadas a temas e autoras/es canônicas/os no Programa. Nesse sentido, a perspectiva deste estudo converge com a de Dalcastagnè (2008, p. 205):

> A pesquisa não comunga de nenhuma noção ingênua da mimese literária – que a literatura deva ser o retrato fiel do mundo circundante ou algo semelhante. O problema que se aponta não é o de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais, como a dos negros.

Contudo, a entrevistada rebate essa ideia ao informar que:

> **RAP-PNBE:** *Não tem ninguém é interditando livro de literatura desta ou daquela conotação.*

Tal resposta foi decorrente de uma ampla consideração da entrevistada sobre a polêmica envolvendo uma obra de Monteiro Lobato. Mas antes, para facilitar a análise, outras informações sobre as críticas a uma possível interdição de alguns temas serão apresentadas primeiramente:

PQ: *Tem uma pesquisa que analisou 2008*[106] *[...], ela verificou uma questão de proporcionalidade. Ela diz na pesquisa que num acervo de vinte livros [...] a orientação [...] (ela diz que estava no edital) que um livro seria ou de temática afro-brasileira ou africana ou de temática indígena. Isso procede?*
RAP-PNBE: *De jeito nenhum. Não. Nunca.*
PQ: *Talvez então o que ela quer dizer in loco que ela percebeu isso. [...]*
RAP-PNBE: *Como assim?*
PQ: *Olhou para os vinte livros, um livro era de temática indígena; olhou para outro acervo, um livro era de história e cultura africana. Mas isso não é oficial?*
RAP-PNBE: *Não. Nós tentamos desesperadamente colocar. Desesperadamente. Mas por exemplo, se temos quatro acervos de anos iniciais para montar não podemos posso forçar, se não tiver quatro livros de temática racial bacana para inserir. Como não podemos forçar quadrinho, [...] livro de imagem,*
[...]
RAP-PNBE: *[...] mas temos que cuidar de diversidade de gênero, de diversidade de autores, diversidade de temática, diversidade de editoras.*
[...]
PQ: *Mas de qualquer maneira vocês conseguem perceber um aumento na quantidade de produção de livros que tratam da diversidade africana,*
RAP-PNBE: *Racial?*
PQ: *Indígena,*
RAP-PNBE: *Bastante. Bastante.*
PQ: *E você tem um motivo para isso? Imagina alguma coisa que fez com que*
RAP-PNBE: *Olha, eu acho que é o contexto, é a valorização, é a consciência de que isso precisa estar presente. Muitas vezes o livro é bacana mas tem ainda aquele resquício da militância, aquele resquício da preleção, aquele ressentimento e aí isso não cabe em literatura. E então não podemos selecionar o livro. Mas tem crescido muito. Agora, como bons guardiões da literatura, nós não colocamos qualquer coisa só para contemplar a temática, não. Ele tem que ser bom literariamente. Ele tem que possibilitar uma experiência estética. Por isso que é difícil você combinar literatura – livro didático eu acho que tem mais é que fazer isso; é obrigação, tem que escancarar, tem que abrir o jogo, porque está num processo de educação regular, fazendo com que esse país encare as coisas do jeito que elas precisam ser encaradas. – Agora, na literatura nós temos que achar um caminho. [...] Mas eu acho que a tendência do grupo é, dos autores, pelo menos, tanto na indígena quanto no racial é perceber que precisa ser literatura. Porque senão fica meio (sic): vira tema transversal, vira paradidático e aí o edital é claro: isso aqui é para escolher livro de literatura. Não é paradidático, entendeu? Aí tem aqueles que se inscrevem como literatura mas você vê que a estrutura narrativa, que aquele enredo ali é um mero pretexto para divulgar uma causa, para discutir panfletariamente uma temática e aí nós que somos da literatura não aceitamos. Não aceitamos porque você não pode passar para a criança, para o*

---

[106] A referida pesquisa é de Venâncio (2009). Ao informar tal contexto, a autora utiliza a sigla PNLD mas por sua pesquisa referir-se a acervos do PNBE, infere-se que houve problemas de grafia. O correto seria PNBE: "Assim informa A partir de 2004 a SECAD passou a atuar junto a gestores do PNLD para incluir critérios na seleção dos acervos que contemplassem as políticas de diversidade que estavam sendo gestadas e operadas por tal Secretaria. Dessa forma, no PNLD 2007-2008 ficou estabelecido que cada um dos acervos deveria conter ao menos uma obra de valorização de indígenas e de valorização de negros(as), que cumprisse o estabelecido pela Lei 10.639-03 (onde se determina a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras)" (VENÂNCIO, 2009, p. 99).

> *adolescente, nós temos o compromisso de não fazer isso, de que aquilo é literatura.*

Essa perspectiva aproxima-se da argumentação de Mota sobre a não recusa, por parte do processo de avaliação pedagógica do PNBE, de obras "explícita ou implicitamente engajadas, mas sim aquelas obras em que o caráter engajado se sobrepõe ao literário, transformando o texto em propaganda" (MOTA, 2012, p. 316).

As considerações de ambos os argumentos assemelham-se a resultados encontrados na pesquisa de Araujo e Silva (2012, p. 216):

> Outro elemento a discutir é que não é o fato de uma pessoa ser negra e ter vivenciado o racismo que necessariamente sua obra será de qualidade ou com potencial para promoção de igualdade racial. Foram identificados, ao invés de promoção de igualdade, títulos que reforçaram estereótipos de diversas maneiras: seja por meio de representações tipificadas (personagem negra do sexo masculino como menino de rua [...]), ou quando se pretende problematizar o tema do racismo, mas se acaba 'engessando' o enredo. Em outras palavras, algumas obras preocupadas em propor a superação do racismo, trazendo tramas com tal tema, nem sempre obtêm êxito em seu objetivo, além de deixar de lado o caráter literário que toda obra infantil e infanto-juvenil, sobretudo, precisam ter, sob pena de vivenciarem seus estigmas historicamente imputados e que as relegaram a práticas didatizantes e desvinculadas de qualidade estética.

Fica evidente, portanto, a complexidade que envolve a produção literária oriunda de grupos discriminados ou com temática que aborde grupos discriminados. Mas para concordar totalmente com todas essas críticas é necessário ponderar sobre o caráter militante das obras que também se faz presente em autoras/es canônicas/os. Lima Barreto, por exemplo, como aponta Manoel Freire (2008, p. 4), "teria encontrado o termo 'literatura militante' em Eça de Queiroz"; Nathalia de Aguiar Ferreira Campos (2013) destacou em sua pesquisa como escritores das décadas de 1930 a 1950, em especial Carlos Drummond de Andrade e Mario de Andrade, apresentavam um alto nível de engajamento em suas produções; Enio Passiani (2002) enfatiza o quanto a militância fez parte da obra e vida de Lobato e na defesa de seu plano de nação:

> A literatura militante de Lobato procurava conquistar um público cada vez mais amplo, apontar para seus leitores os problemas do país e convidá-los para a ação. *Monteiro Lobato é, acima de tudo, arguto crítico social, um homem preocupado com os destinos do seu país* (Azevedo, 1997, p.58). E é fácil notarmos tal característica ao longo de toda sua obra. Já no seu primeiro livro de contos, *Urupês*, Lobato incorpora dois artigos que publicara n'*O Estado de S. Paulo*: *Velha Praga* e *Urupês*. Neles, o escritor paulista

> denuncia as queimadas comuns nas regiões interioranas do Estado e cria um dos seus principais personagens, o Jeca Tatu, avesso da imagem romântica do caboclo, para revelar, segundo ele, a 'verdadeira' face do homem do campo: indolente e doente. Em *Cidades mortas,* Lobato nos oferece a triste realidade do Vale do Paraíba, outrora uma região rica devido ao cultivo do café, e transformada num terreno de miséria e fantasmas. O livro *O problema vital* alerta quanto ao problema do saneamento do país e é inteiramente dedicado à campanha da vacinação. A lista poderia continuar e seria extensa. O que é preciso frisar é o engajamento do escritor em praticamente todas as questões sociais do país: queimadas, saneamento, petróleo, eleições, etc. – problemas que faziam parte do cotidiano do povo brasileiro, sempre questões da ordem do dia. E foi este o material sobre o qual Monteiro Lobato se debruçou para elaborar o enredo de seus livros (PASSIANI, 2002, p. 250, destaques do autor).

Importante sublinhar que a personagem Jeca Tatu incorporava o pessimismo do autor com a miscigenação da população brasileira, orientado por uma perspectiva eugenista, e que a personagem sofreu algumas alterações posteriores passando de fadado ao desastre para passível de ser "educado". Com uma lista extensa, como afirma Passiani, é importante destacar ainda o engajamento em obras como **O presidente negro** (no plano da eugenia) e **Emília no país da gramática** (no universo da Língua Portuguesa), ambos de Lobato. E, ainda, o carácter didatizante que perpassa a extensa produção dirigida às crianças. Sendo assim, a mera crítica à militância ou engajamento não poderia proceder, a não ser que, como afirma a entrevistada, a obra não possibilite uma "experiência estética". Por isso a importância de um olhar menos taxativo que previamente pode estar categorizando obras com temáticas para além das convencionais como inferiores. Tratando da literatura negra e seu suposto caráter de militância como característica inata, Florentina Souza (2010) lança um alerta sobre o tema:

> Não podemos deixar de falar de literatura negra como essencialização, nem podemos atribuir a uma produção que resulta de experiências vivenciadas diferenciadas nenhum traço de homogeneidade. Se existem aqueles que veem a literatura como um espaço para a denúncia das desigualdades sociais e suas vinculações étnicas, ou como uma arma de combate contra o racismo e a exclusão, existem outros que com lirismo e sensibilidade combatem de outra forma e a resgatam uma memória quase esquecida dos cantos religiosos, dos cânticos míticos, das festas e outras tradições que se reconfiguraram na diáspora e que hoje resistem nos textos inscritos nas memórias dos velhos, nas recordações, às vezes, imprecisas dos mais jovens, nos antigos casarios e nas ruinas das pequenas cidades e vilas que guardam segredos imemoriais (SOUZA, 2010, p. 125).

Dalcastagnè (2012) argumenta sobre uma perspectiva que sintetiza essa análise: "Assim, a literatura, amparada em seus códigos, sua tradição e seus

guardiões, querendo ou não, pode servir para [...] exclui[r], marginaliza[r]. Perdendo, com isso, uma pluralidade de perspectivas que a enriqueceria" (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 21).

Outro aspecto de destaque nesse último excerto apresentado da entrevista é a ausência de correlação, por parte da entrevistada, da ampliação do número de livros com temáticas africanas e afro-brasileiras com as alterações no artigo 26A da LDB, sugerindo (com base em meras inferências minhas) o raso conhecimento sobre o tema. Além disso, ressalta-se o pouco trato com as temáticas da diversidade étnico-racial (termo agora mais ampliado para além do conceito restrito de diversidade étnico-racial desta pesquisa) por meio dos usos de modo não convencional dos vocábulos "temática indígena" x "temática racial" (p. ex. "*tanto na indígena quanto no racial*"), como se o primeiro correspondesse a temas relacionados à cultura indígena e o segundo relacionados à cultura africana/afro-brasileira, sugerindo, também com base em inferências minhas, um terceiro grupo que não seria racial: o branco.

Outra parte da entrevista aqui analisada foi em relação, como já anunciado, à polêmica sobre Monteiro Lobato no PNBE.

> **RAP-PNBE:** *[...] Eu sou contra qualquer tipo de censura. [...] e muito menos a censura a autor fundador infanto-juvenil brasileira. [...] Ou nós aprendemos a contextualizar as obras e a formar mediadores de leitura capazes de propor a leitura da obra naquele contexto tendo sido ela produzida lá atrás ou então será o fim! A literatura vai passar por uma censura xiita, militante, da pior qualidade. Será um desserviço à literatura. Fazer bula, nota explicativa em texto literário para mim [...] é inconcebível, não se ter o compromisso com a literatura produzida no tempo que ela foi produzida e saber fazer as leituras posteriores dessa obra. Se nós reverenciamos clássicos, por que faríamos isso com uma figura da literatura infantil-juvenil como Monteiro Lobato? [...] a reação [...] foi: agora a gente escolhe Monteiro Lobato. [...] Porque a resposta tem que ser: "Aqui não existe, não cabe esse tipo de censura feita à literatura por movimentos". É compreensível, é extremamente compreensível, mas nós temos que lutar pela mediação adequada disso.*
> **PQ:** *A nota explicativa não ajudaria nisso, nessa mediação?*
> *[...]*
> **RAP-PNBE:** *[...] quem faria essas notas explicativas? Gente da literatura que não concorda com isso? Quem produziria uma nota explicativa que não desvirtuasse, que não que não pusesse uma venda no texto?*

A preocupação da entrevistada refere-se ao caráter de censura que ameaça a manutenção da arte literária, produzida em contextos onde marcas das interações sociais (como o racismo) fazem parte. Retoma-se, nesse reflexão, a compreensão

de que o racismo é “estrutural e estruturante”. No entanto, diferentemente das propostas desenvolvidas pelos estudos críticos de relações étnico-raciais que buscam destruir ou ao menos desestabilizar tais bases, a intepretação da entrevistada caminha para a ideia de naturalização. Thompson (2002) categorizou a *naturalização* como uma estratégia de operação da ideologia:

> Um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais, do mesmo modo como, por exemplo, a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres [...] (THOMPSON, 2002, p. 88).

A naturalização também se opera na continuidade da análise:

> **RAP-PNBE:** *Tem lugar que Monteiro Lobato está banido, está proscrito, não entra mais. As pessoas se “arrepiam”, é “pecado mortal” trabalhar com Monteiro Lobato, mas eu sou uma pessoa da literatura! E eu estou convencida de que não é esse o caminho. Não é assim que se ganha uma causa, sabe? Eu sei que tem muitos anos de opressão, eu não sou capaz de dimensionar a gravidade disso historicamente. Mas eu tenho a convicção de gente da literatura que acredita que não é pela censura, sabe? São tempos marcados e vividos, demarcados por uma história que pode criar um viés que não conseguiremos sair dele depois. Daqui a cinquenta anos as pessoas olharão para esse momento e eu não sei o que irá acontecer. Eu não faço ideia. Eu acho que tudo poderia ser amenizado se tivéssemos uma formação de docentes – eu não falo nem de mediadores de leitura, porque isso já é uma coisa bem específica – mas do profissional da educação e da aproximação dele com a literatura, porque se ele é um bom leitor de literatura e se ele entende o texto literário, se ele contextualiza o texto literário, não será uma macaca na árvore, algo que o Monteiro Lobato falou lá atrás, sabe, uma nega beiçuda, então, não pode nada? Nós vamos ter que pegar todo o Aloisio de Azevedo com o “Cortiço”, entre outros [...].*

A entrevistada encadeia o discurso buscando amenizar passagens racistas que são abundantes na obra do consagrado autor. A agressão racial é discursivamente destituída de importância e legitimidade. O ponto de vista daqueles que são ofendidos e discriminados não é assumido como forma de identificação com o oprimido; ao contrário é negado. Mesmo num contexto atual no qual as formas de racismo explícito amplamente divulgadas pela mídia[107], em que pessoas negras em

---

[107] “A instrumentalização, ou a simples passagem pela mídia, ficam entretanto sempre ambivalentes, pois não se trata mais de um prisma neutro, nem de uma caixa de ressonância, nem de um precursor, nem de um espaço cênico. A mídia contribui para expandir e complexificar os processos de construção social da realidade, e torna isso mesmo ainda mais aleatória toda constituição eventual de uma matriz paradigmática. Poder-se-á igualmente observar que, no estado atual da pesquisa sobre o papel da mídia, a atenção dirige-se mais para os modos de produção da informação [...]

posição de destaque, sobretudo jogadores de futebol[108], têm sido vítimas de racismo por meio do xingamento de "macaco".

Considerando que não temos ainda, como a própria entrevistada constata, uma formação de docentes adequada para trabalhar de modo crítico e coerente temas relacionados ao racismo, será que "*algo que Monteiro Lobato falou lá atrás*" não exerce impacto hoje em seus leitores e leitoras, sendo grande parte delas/es em processo de formação tanto de leitura quanto identitária? Lembremos que as obras do PNBE possuem também um "endereçamento escolar", ou seja, "particularidades do uso das obras no ambiente escolar" (MOTA, 2012, p. 315). De outro lado, essa reflexão também aciona outros eventos recentes relacionados à censura de obras literárias ou biografias[109], demonstrando a complexidade em que se insere a arte. Essa última discussão rapidamente estimula a pergunta: deve haver limites para a produção artística?, que também rapidamente desloca a reflexão inicial de que na ponta de um dos lados alguém está sendo agredido.

Van Dijk (2008) mostra que é comum para produtores de discursos em espaços de poder argumentarem "que não têm controle sobre o modo como as pessoas leem, compreendem ou interpretam seus discursos" (VAN DIJK, 2008, p. 33) o que, para o autor, não é uma ideia completamente infundada, já que "não há uma relação causal entre o discurso e sua intepretação" (VAN DIJK, 2008, p. 33). No entanto, o autor contrapõe apontando a capacidade de influência dos discursos com contextos de poder:

> Mesmo assim, apesar de tal variação individual e contextual, isso não significa que os discursos em si são irrelevantes nos processos de influência social. Há uma compreensão geral das maneiras como o conhecimento, o preconceito e as ideologias são adquiridos também através do discurso (VAN DIJK, 2008, p. 33).

---

negligenciando todo questionamento verdadeiro sobre as condições e as modalidades de recepção e de uso dessas informações [...]" (MULLER; SUREL, 2002, p. 87).

[108] No estudo Tarcyanie Cajueiro Santos (2014), intitulado "A Campanha #somostodosmacacos de Neymar: uma reflexão sobre o racismo no futebol" há detalhamentos sobre alguns dos recentes contextos de racismo no futebol. Ler também a publicação do periódico Comciência, intitulado "Negar existência colabora com a perpetuação do racismo ao longo dos séculos", de Tatiana Venancio; Roberto Takata (2014). Além desses eventos, o mais recente é o ataque a uma revista francesa que tinha sua linha editorial pautada em críticas ácidas (fundamentadas no "humor") a grupos sociais e religiões: negros/as e muçulmanos, por exemplo. O assassinato de doze pessoas, incluindo quatro dos principais chargistas, retomou a questão sobre censura, liberdade de expressão e práticas "politicamente corretas".

[109] Ver, por exemplo: "A discussão da visibilidade e a revisão da censura na esfera pública", de Ivan Paganotti (2012).

Portanto, na medida em que uma obra discursiva, literária ou não, reitera agressões destinadas a um grupo humano, estamos diante de um impasse entre os limites da censura e da coerência que se adere a práticas de respeito aos direitos humanos. Mas, para além disso, retoma-se a discussão sobre os investimentos públicos envolvidos e a força discursiva presente em “*agora a gente escolhe Monteiro Lobato*”, com a justificativa de que “*a resposta tem que ser: ‘Aqui não existe, não cabe esse tipo de censura feita à literatura por movimentos’*”. Como já ressaltado, a crítica à polêmica incidiu na possibilidade de uma censura a esse autor, considerado maior representante da literatura infanto-juvenil brasileira, e na inadequada alternativa que essa censura sugeria: o recolhimento das obras ou a adoção de notas explicativas. Diante disso, uma das saídas adequadas seria, de acordo com a entrevistada, o investimento maciço na formação para bibliotecárias/os e docentes sobre um trabalho apropriado com obras com tais características.

Tal perspectiva também é defendida por este estudo: é muito mais vantajoso para uma sociedade democrática a ampla discussão das obras canônicas e não canônicas em **todas** as suas potencialidades de análise. No entanto, coloca-se outra reflexão: a inserção de Monteiro Lobato como resposta aos “*movimentos*” pode ser considerada uma das outras alternativas adequadas? Nesse caso, é possível verificar o poder sendo exercido a interesse de um grupo. Ou, ainda, na perspectiva de van Dijk (2008, p. 15), trata-se de “abuso de poder social por um outro grupo social” por estabelecer um discurso (e posteriormente uma prática) que poderá exercer influência nos segmentos atendidos pelo PNBE.

> Obtém-se um controle direto sobre a ação por meio de discursos que possuem funções pragmáticas diretivas (força ilocutória), tais como comandos, ameaças, leis, regulamentos, instruções e, mais indiretamente por meio de recomendações e conselhos. Os falantes costumam ter um papel institucional e seus discursos apoiam-se com frequência no poder institucional. Nesse caso, consegue-se a aquiescência muitas vezes através de sanções legais ou de outros tipos de sanção institucional (VAN DIJK, 2008, p. 52).

Tal contexto, observado pelo viés dos modos de operação da ideologia, também indica a ação da *legitimação*[110], sobretudo aquela desenvolvida por Weber como de fundamento carismático, por se tratar de um consagrado escritor da literatura infanto-juvenil. Além da legitimação como categoria, uma estratégia classificada por Thompson com as mesmas características também se enquadra nesse contexto: a *universalização*, que se apresenta como "acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos [e que] são apresentados como servindo aos interesses de todos [...]" (THOMPSON, 2002, p. 83). É inegável e incontestável a importância e qualidade estético-literária da produção lobatiana tanto para o público infanto-juvenil quanto para o público adulto. Mas a decisão de adquirir sua produção sob um suposto risco de perder espaço para a censura reitera a gravidade com o que os discursos de poder, fortalecidos pela tradição do cânone, podem atuar de modo ideológico na execução do PNBE. E isso ratifica, como consequência, o quanto essa política ainda se constrói em campos de tensão, mas não num sentido de tensão convencional à natureza política, e sim numa lógica de fragilidade por se revelar um Programa altamente vulnerável e submetido aos interesses de grupos. Por outro lado, observa-se que as intencionalidades dos grupos legitimados são, *a priori*, bastante coerentes e consistentes no sentido de garantir a qualidade literária das obras distribuídas pelo Programa:

> Tendo a formação do leitor e do leitor do texto literário como norte, a sua primeira preocupação é a diversidade estética das obras que devem constituir o acervo. Essa diversidade das obras – um valor tanto literário quanto pedagógico – tem como fundamento a construção ou ampliação do repertório cultural dos alunos. De um lado, compreende-se que as leituras de um leitor em formação não devem ficar restritas a um só tipo de texto. De outro, não é qualquer tipo de texto que permite a formação desejada, daí que esses textos tenham que ser, em primeiro lugar, literários, isto é, esteticamente válidos, a fim que a diversidade não resulte em perda de qualidade no processo formativo do leitor (MOTA, 2012, p. 315).

Mas por outro lado a constante tentativa de "fabricação do consenso" (VAN DIJK, 2008, p. 101) como sendo a alternativa correta e adequada para todos é que dá o caráter de abuso de poder fundamentado numa "base de poder que permita um acesso privilegiado a recursos sociais escassos, tais como a força, o dinheiro, o

---

[110] "Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, como observou Max Weber, pelo fato de serem representadas como legítima, isto é, como justas e dignas de apoio" (THOMPSON, 2002, p. 82).

status, a fama, o conhecimento, a informação, a 'cultura' ou, na verdade, as várias formas públicas de comunicação e discurso [...]" (VAN DIJK, 2008, p. 117).

Em outra perspectiva, no entanto, é importante lembrar que tal acesso privilegiado normalmente não se constrói a esmo: é fruto não só da institucionalização em função da tradição mas também de experiências comprovadas e de sucesso. A qualidade do trabalho de avaliação de obras do PNBE, o comprometimento e o cuidado em considerar as várias dimensões que configuram uma política dessa natureza são evidenciadas por Mota (2012, p. 317):

> Funcionando como o vértice de uma ampulheta entre a abundância da oferta do mercado e a escassez dos acervos das bibliotecas escolares, a avaliação pedagógica de obras literárias para o PNBE enfrenta desafios de ordem material, literária, pedagógica e estatal [...]. Todavia, se os desafios são quase tão amplos e diversos quanto os textos postos em seleção, os riscos que esse processo enfrenta, mesmo cuidadoso como tem sido feito, não são menores.

O autor elenca quatro dimensões que demonstrariam a complexidade e o cuidado necessário na avaliação pedagógica das obras inscritas no Programa: a dimensão material, que "diz respeito ao projeto gráfico-editorial naquilo que se refere ao caráter físico de um livro ou, mais propriamente, às condições físicas de legibilidade" (MOTA, 2012, p. 310); a literária, que trata da concepção de literatura que sustenta a avaliação pedagógica; a pedagógica, que se refere aos "aspectos referentes à interação da obra com o leitor, em termos específicos, e, em termos amplos, de oportunizar o letramento literário [...]" (MOTA, 2012, p. 314); e a estatal, que considera que "a avaliação pedagógica de obras literárias tem o objetivo de fomentar ou contribuir para a construção escolar da cidadania em seu sentido amplo" (MOTA, 2012, p. 316). E inseridas nessas quatro dimensões são apresentados o quanto o processo avaliativo busca se construir em bases éticas. Mas a pouca disposição de abertura para demandas de outros grupos, aliada ao argumento de que é necessária à avaliação pedagógica evitar anacronismos "que há em muitos julgamentos apressados sobre o caráter preconceituoso de obras do passado" (MOTA, 2012, p. 316), reduz muito as possibilidades de ingresso "de atores dissidentes [e suas demandas] no sistema de representação institucionalizado" (MULLER; SUREL, 2002, p. 80). Além disso, o motivo que justifica a manutenção de obras literárias canônicas baseado na ideia de responder a

movimentos também se revela bastante cerceador e por que não dizer, censurador. O medo, interpretado na perspectiva da psicologia social do racismo, atua em contextos como esse em que não há mais a garantia do estabelecimento do *justo*, do *correto*, do *válido*, do *Nosso*, de “tudo o que possa representar uma ameaça a autopreservação egóica” (BENTO, 2002a, p. 38). E, então a defesa de seus interesses se fortalece.

Acrescenta-se no quadro interpretativo, outros argumentos apresentados por Mota sobre a avaliação dos livros do PNBE:

> Finalmente, outro aspecto da dimensão política [estatal] é a valorização da identidade nacional, requerida basicamente pela diversidade das obras e recoberta parcialmente pelo objetivo pedagógico de atender aos interesses de diferentes leitores em seus vários contextos socioculturais. Ainda que já esteja assim contemplado nas outras dimensões, a inclusão deste aspecto na dimensão política se faz em virtude do destaque que merece a ausência de qualquer traço de xenofobia ou nacionalismo na seleção das obras do PNBE. Talvez por se confiar na pujança da produção literária nacional, talvez por se acreditar que a tradução insere a obra no sistema que a recebe, talvez por ser desnecessário para os fins educacionais ao qual a seleção se destina, o critério de pertencimento nacional simplesmente não faz parte da avaliação pedagógica de obras literárias do PNBE (MOTA, 2012, p. 317).

Ao passo em que se ressalta que a identidade nacional não faz parte dos princípios que regem a escolha dos livros do PNBE (sob o risco de incorrer em práticas xenófobas ou nacionalistas), a adoção de autoras/es e obras com a intenção de legitimar certas posições aproxima-se dos interesses do mito da democracia racial, que visa estabelecer conformações ou *unificações*, sendo esta última característica interpretada por Thompson como relações de dominação que podem ser “estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON, 2012, p. 86). Portanto, ao se negar o nacionalismo verifica-se a sua operação por meio de uma ideia unificadora em torno de um referencial de autor. Contextos semelhantes foram captados por Telles (2003) em sua investigação do racismo à brasileira:

> Ao afirmar seu antirracismo, a democracia racial serviu a um importante propósito do nacionalismo brasileiro, mas, de maneira geral, falhou quanto a qualquer objetivo instrumental de atenuar eficazmente ou extinguir o racismo e a discriminação racial (TELLES, 2003, p. 325).

Sobre a outra parte do último excerto aqui apresentado em que a entrevistada reconhece a gravidade do racismo operando na sociedade brasileira, é possível interpretá-lo sobre duas perspectivas. A primeira relaciona-se ao fato de que por mais que sejam válidas as reivindicações, há, por parte da entrevistada, impossibilidade de adesão a uma perspectiva mais engajada de literatura ou de concordar com censuras, sob pena de contrariar seus princípios de comprometimento com a arte literária. A segunda pode ser interpretada a partir do que Bento (2002a) identificou como dificuldade de adesão em função da baixa “ligação emocional” (BENTO, 2002a, p. 29) com o grupo reivindicador. Nesse aspecto, Bento identifica que os “agentes da exclusão moral compartilham de características fundamentais, como a ausência de compromisso moral e distanciamento psicológico em relação aos excluídos” (BENTO, 2002a, p. 29). Em outra dimensão, de análise das políticas públicas, Muller e Surel (2002) avaliam contextos como esse categorizado como problemas “de inteligibilidade”:

> Um ator público pode assim perfeitamente admitir a legitimidade dos valores que estão em princípio da identificação do problema, sem por isso admitir ou poder aceitar outros aspectos. [...]
> Esse problema ‘de inteligibilidade’ explica, igualmente, que seja, às vezes, ‘impossível’ ao campo político considerar, num momento dado, um problema como dependente de sua ação (MULLER; SUREL, 2002, p. 71).

Igualmente problemáticas, essas perspectivas de intepretação apontam o quanto as tensões explicitadas por conta de uma polêmica (mas já existentes anteriormente, como demonstraram vários estudos apresentados nesta pesquisa) parecem estar com solução distante.

Nesse aspecto, para interromper (e não encerrar essa análise, que poderia ser desenvolvida sob outras tantas perspectivas), Cuti (2010) apresenta uma importante reflexão que embora extensa, deve ser dita com suas palavras:

> Ainda que nem sempre se tenha unanimidade em uma dada seleção envolvendo vários selecionadores, seja para qual finalidade for, é com a sua formação, sua subjetividade (conflitos pessoais, desejos, preconceitos, valores etc.), que alguém escolhe determinado tipo de obra para os outros. Essa(s) pessoa(s) faz(em) o exercício de poder.
> A literatura, em suas inúmeras tentativas de definição e conceituação, constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas. Textos literários [...] chegam a ser impostos como leitura obrigatória em vários momentos de

> nossas vidas. Em outros são colocados à nossa disposição para que possamos escolher, nas vitrines e prateleiras das livrarias, em bancas de jornais ou nas bibliotecas. Essa disponibilidade de um livro [...] também é resultado de um ou de vários outros filtros. Filtrar significa reter algo e permitir que algo passe. [...] Assim como existe a tal 'linha' orientando o crivo (a escolha) entre os títulos a serem publicados ou não, também, posteriormente, haverá a seleção do que, estando disponível no mercado, deve receber o aval da publicidade ou da cumplicidade dos meios de comunicação e do Estado para redundar em leitura (CUTI, 2010, p. 47).

Diante disso, reflete-se que se porventura não há, como afirmou a entrevistada, nenhuma interdição de livro literário de uma ou outra conotação, há pelo menos a manutenção de cânones baseados não só no "carisma" (conceito weberiano) e na qualidade literária mas também no estabelecimento de barreiras frente a supostas tentativas de destruição da tradição pois, como lembra Cuti (2010, p. 47), "[f]alar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e ser lido, também".

Mas como uma política não se constrói sob lógicas maniqueístas, as análises dela também não devem. A entrevistada apresenta uma série de importantes argumentos sobre a manutenção do sigilo tanto dos nomes das/os pareceristas quanto dos documentos de orientação para a produção dos pareceres. Como foram vários os momentos da entrevista em que esse assunto foi abordado, os trechos principais foram compilados para serem apresentados aqui. Inicialmente perguntada sobre a possível publicização das/os avaliadoras/es, a entrevistada respondeu:

> **RAP-PNBE:** *Não. Eu posso te dizer as instituições, a titulação [...], porque se você coloca isso na sua tese essas pessoas nunca mais terão sossego. [...] [Suposição]: Um editor oferece ao avaliador uma remuneração para fazer uma consultoria ou escrever uma orelha num livro ou fazer um estudo crítico, tal. Este trabalho pontual – altamente remunerado [...] – impede-o de trabalhar no PNBE por dois anos. Então nós sempre avisamos aos avaliadores: se você quer continuar no processo, não faça nenhum trabalho que tenha vínculo com editora que publique literatura infantil.*
> *[...] o avaliador recebe dois instrumentos em sua casa. [...] Então ele recebe o livro – que ele tem que ler –, ele recebe uma ficha com quarenta e dois itens que tem que marcar: "aplica", "não se aplica" e fazer resumo dos quesitos.*
> **PQ:** *Essa ficha eu teria acesso, não?*
> **RAP-PNBE:** *(Acenou com a cabeça que não). [...] o editor já fica "de olho" – por exemplo, [...] : "Olha, eles estão escolhendo livro sobre temática racial".*
> **PQ:** *Ah, essa é a tendência.*
> **RAP-PNBE:** *Essa é a tendência. "Olha, na EJA eles escolheram muito livro de cordel. Então vamos publicar muito livro de cordel". Claro, o mercado precisa sobreviver. Essa ficha, o que eu posso dizer é que ela contempla aqueles aspectos que estão previstos no edital que é a qualidade temática, a adequação temática, a qualidade estética e o projeto gráfico. Especificamente com relação à linguagem visual, há toda uma discussão verbo-visual ali e os itens do diálogo entre as duas concepções. Acho que uns nove ou dez itens são só sobre a questão do diálogo entre a imagem e*

> *o texto, o que nós chamamos de verbo-visual. E o que nós fazemos também é oferecer textos de discussão para os avaliadores. Agora, em alguns momentos nós selecionamos livros que não são tão exemplares do ponto da vista da ilustração mas se não o fizermos, perdemos uma temática, porque não tem nada melhor para colocar no lugar.[...] Porque os livros não são perfeitos, [...] e nem nós como avaliadores somos perfeitos, né? Imagine, por exemplo, de dois mil e oitocentos livros ter que selecionar duzentos e cinquenta. [...] E nós não divulgamos porque os quesitos podem ser apropriados por grandes grupos editoriais e eles poderão seguir o que está escrito ali. Agora, o parecer nós não temos controle. O parecer vai para o FNDE e se o editor solicitá-lo, ele recebe. Mas eu te digo que o avaliador, quando termina o preenchimento da ficha – porque são vários quesitos divididos em blocos. Então: "aplica", "não se aplica", "aplica", "não se aplica" e comentários, depois tem um resumo daquele box. – Quando ele vai escrever o parecer, ele vai observando na ficha. [...] o parecer é uma peça técnica, ele não é uma resenha literária. As orientações para montar um parecer eu posso te mandar[111] [...] porque será até bom que saibam o rigor que é exigido. Agora, a ficha é um instrumento. Inclusive pelo seguinte: se numa disputa jurídica não for suficiente o parecer e o argumento dado quando as editoras impetram o recurso, a ficha é peça de processo. Então, por exemplo, você é de uma editora que o livro não foi selecionado; você entrou com um recurso para ver se pode reverter; não conseguiu? Foi para a justiça; o juiz pediu vistas do processo. Nós temos que apresentar essa ficha do livro. [...]*

Toda essa argumentação demonstra o cuidado do ponto de vista da isonomia e lisura do processo. São justificativas bastantes consistentes que vão de encontro com o argumento defendido neste estudo sobre a necessidade de uma maior transparência em relação às orientações para a elaboração dos pareceres. Reitera-se, no entanto, que se por um lado tal nível de transparência pode ser prejudicial ao processo de isonomia e lisura com que o PNBE deve ser conduzido, por outro, a não publicização dos elementos que compõem a ficha que dão origem à versão final dos pareceres podem inviabilizar análises mais aprofundadas sobre a presença ou ausência de livros com determinadas temáticas. Pois, como já identificado anteriormente nessa seção, há uma relativa mobilidade por parte da instituição avaliadora na composição de seus membros e na tônica dos critérios a serem utilizados. E se porventura (como já enfatizado) prevaleça a tônica de que a qualidade literária perpassa por obras canônicas com o argumento de garantir a manutenção da liberdade estético-literária, as chances da inserção de obras com temáticas originárias de outras perspectivas de mundo são reduzidas.

Outro aspecto de destaque e que necessita ser reiterado várias vezes (assumindo a redundância) é o quanto ficou evidente no discurso da entrevistada o

---

[111] Apesar de várias solicitações posteriores, a entrevistada não enviou tais orientações.

compromisso e o engajamento com o sucesso do PNBE como um Programa de formação de leitoras/es.

> **RAP-PNBE:** *[...] nós queríamos que tivesse aluno selecionando. Mas para isso acontecer o processo não poderia durar cento e vinte dias. Nós já fizemos proposta assim: não realizar PNBE todo ano.*
> *[...]*
> **PQ:** *Sim. E daí o MEC não cede nesse prazo?*
> **RAP-PNBE:** *Não, nós já fizemos uma proposta [...] assim: PNBE de três em três anos. [...] Podíamos fazer um grupo focal com alunos daquele segmento, poderíamos fazer uma verticalização, uma discussão maior das obras, e o governo compraria escalonado. [...] Faríamos a seleção e o governo, e a nossa ideia, se fosse a cada dois anos, é que o ano que não tivesse seleção do PNBE [...], nós utilizaríamos o recurso para trabalhar formação de mediadores de leitura. Porque [...] a grande questão é: esta política pública conseguiu distribuir os livros. Distribuir. Com muita eficiência. Agora, os livros ficam nas caixas, os livros vão para as estantes e não são trabalhados. [...] Os professores não têm condição de fazer a mediação porque não têm a formação, os auxiliares, os profissionais que estão nas bibliotecas também não. Então, por que não usar esse recurso para trabalhar com a formação de mediadores de leitura? Porque do que adianta ter um acervo se não há um mediador? [...]*
> **RAP-PNBE:** *Não sei se você se lembra do PCN?*
> **PQ:** *Uhum.*
> **RAP-PNBE:** *E depois dos "PCN em Ação".*
> **PQ:** *Nossa, foi imenso aquilo.*
> **RAP-PNBE:** *O PCN em Ação era isso. Utilizavam-se os PCN para formação. Então [...] por exemplo, um "PNBE em Ação". [...] formar mediadores de leitura mas tendo como base os acervos. Fazer uma rede de formação de mediadores de leitura. [...] Aí poderíamos escutar alunos*
> **PQ:** *E o que o MEC diz dessa proposta?*
> **RAP-PNBE:** *O argumento [...] é que há risco de perder o recurso*
> **PQ:** *Mas o recurso continuaria sendo utilizado, né, a única coisa é que talvez fosse uma mudança na lei*
> **RAP-PNBE:** *(sic) muda de rubrica. O que não é para comprar, é para formar professor, aí o dinheiro viria de outro lugar, enfim. Agora, quando você ler esse livro [indicou um livro] você verá o quanto é difícil ter a clareza de que foi uma grande conquista distribuir os livros, mas o quanto é melancólico ainda descobrirmos que esses livros estão guardados.*

Sem lançar aqui uma apreciação analítica mais aprofundada sobre as proposições apresentadas pela entrevistada (e tomando-as como válidas) é possível identificar o quanto o olhar da política a partir de quem olha "de dentro" possibilita mensurar vários dos limites e vários dos alcances, sendo possível propor sugestões de mudanças qualificadas para o seu aperfeiçoamento. Somados aos olhares de quem olha "de fora", as mudanças poderiam potencializar muito mais os alcances do Programa. No entanto, mesmo com a mobilidade e a capacidade de influência da equipe de avaliação pedagógica já destacado aqui anteriormente, fica evidente, nesse trecho, que ela é limitada quando se trata de aspectos mais aprofundados da

política, como a formação de mediadoras/es de leitura. Diante disso, uma pergunta apresenta-se de modo inevitável: nos moldes como está organizado esse Programa, é realmente interesse do Estado fomentar nos estudantes da educação básica os hábitos de leitura e/ou formar leitoras/es? No fim, qualquer pesquisa que analise o PNBE, seja com tônicas mais otimistas ou mais pessimistas, depara-se em algum momento com essa pergunta ou sinônima.

Indagada sobre os limites do Programa, a entrevistada ressaltou os passos seguintes à chegada do livro na escola e que se aproxima do tema da pergunta feita aqui:

> **RAP-PNBE:** *[...] eu considero que o grande gargalo é a formação de mediadores de leitura porque os livros estão na escola – há umas décadas atrás havia a crítica: "Os meninos não têm livros na escola pública". Não se pode falar mais isso hoje!*
> *[...]*
> **RAP-PNBE:** *Então falta divulgação da política porque, por exemplo, do livro didático tem até divulgação na mídia. Mas cadê do PNBE? Cadê a mídia falando dos livros de literatura que estão chegando às escolas? Segue apenas uma carta dentro da caixa para o gestor.*

Somados a outros limites apresentados neste estudo, evidencia-se que esses dois (falta de formação de mediadoras/es de leitura e baixa divulgação da política) só contribuem para o quadro alarmante que ainda configura o PNBE como uma política educacional com altíssimo potencial mas bastante restrita em função dos encaminhamentos políticos por interesses maiores. Diante disso, e concordando com Mota (2012, p. 318), "cumpre a vigilância da escola, da academia e da sociedade para manter o PNBE como um programa de formação de leitores e de leitores de literatura". A manutenção do PNBE é uma demanda de qualquer grupo social, incluindo aqueles que questionam e apontam os problemas relacionados à sub-representação ou aos altos investimentos e baixo retorno. E este estudo, que reconhece vários dos problemas que se mantêm no Programa, concorda com Mota sobre os temores[112] de uma possível perda de um espaço conquistado, espaço esse que deve estar a serviço de uma educação democrática.

---

[112] Não o temor como sinônimo de medo, categoria apresentada anteriormente que se traduz numa "paranoia que caracteriza frequentemente quem está no poder e tem medo de perder seus privilégios" (BENTO, 2002a, p. 38).

> Há, ainda, na esfera estatal, o risco da descontinuidade ou do desvirtuamento do PNBE. Sendo os recursos empregados no programa tão vultoso, sempre há a possibilidade de se considerar que seriam mais úteis em outros programas educacionais ou mesmo em outro campo de atuação governamental. Também, como o ensino básico é função dos estados e municípios, pode não tardar o entendimento de que este custo deveria ser por eles assumido ou que não cabe ao governo federal esse tipo de intervenção. De outra sorte, pode-se acreditar que o texto literário é apenas um entre tantos outros que precisam circular na escola, diminuindo assim a sua presença nos acervos pela inclusão de outros tipos de texto ou até mesmo eliminando-o sob o argumento de que já há muitas obras literárias nas bibliotecas escolares. A todos nós cabe defender o lugar da literatura na escola se a entendemos não apenas como um repertório cultural necessário para a educação estética, ética e cidadã, mas também como uma experiência única de linguagem, o acesso privilegiado às palavras que nos ajudam a construir este e outros mundos, além de nós mesmos (MOTA, 2012, p. 318).

E une-se a esse temor a preocupação de que o racismo institucional continue produzindo discursos e ações fundamentadas em abusos de poder por parte de grupos que controlam a seleção das obras e cujas vozes direta ou indiretamente influenciam “outros discursos que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detêm o poder” (VAN DIJK, 2008, p. 18). E esse poder, ainda que não total, é simbólico, “[...] isto é, em termos do acesso preferencial a – ou controle sobre – o discurso público” (VAN DIJK, 2008, p. 18). “Crucial no exercício do poder, então, é o controle da formação das cognições sociais por meio da manipulação sutil do conhecimento e das crenças, a pré-formulação das crenças ou a censura a contraideologias” (VAN DIJK, 2008, p. 84).

Outro temor é que a cisão entre ações do PNBE elaboradas pela SEB ou pela Secadi continuem gerando dicotomias nas edições do Programa entre editais altamente empenhados com a qualidade literária mas desprovidos de comprometimento com a Educação das Relações Étnico-Raciais, e editais que, ao cumprirem os preceitos legais de valorização da diversidade, perdem de vista as dimensões da qualidade literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Meu irmão, axé!
> Olhe o sol de frente!
> Levante a cabeça, meu irmão!
> Axé!
> [...]
> Negro, acorda!
> É hora de acordar.
> Não negue a raça
> Torne toda manhã dia de graça.
>
> Negro, não se humilhe nem humilhe a ninguém
> Todas as raças já foram escravas também
> [...]
>
> Candeia

Reiterando uma informação apresentada nesse texto, essa tese firmou-se sobre interseções. A primeira delas, não relatada antes, é a minha experiência profissional, que me coloca no limbo entre formação inicial e atuação docente na área de Letras de um lado, e, de outro, com formação posterior (*stricto sensu*) em Educação. Assim, transito entre "dois mundos" que historicamente apesar de parceiros não se entendem muito bem em diversos aspectos, sobretudo quando o tema é literatura. Durante as aulas de especialização em Língua Portuguesa e Literaturas, lembro-me bem de uma professora de literatura dizendo-me: "Deixe a literatura para quem estuda literatura. A linguística [outra área de Letras] só faz destruir o texto literário!". O que diria ela então de uma pesquisa como essa, que usa elementos da área de políticas educacionais para analisar um programa basicamente de literatura?

Estar nessa interseção é arriscado pois havia o risco de pender o lado dos estudos literários e, nesse caso, o lado que deveria pender por natureza é a Educação, pois é onde esta pesquisa se insere. Foram várias as partes do estudo em que o desejo foi de explorar muito mais elementos das teorias literárias, o que me afastaria das políticas educacionais – desafio imposto desde o início desse doutorado. Mas como abrir mão da dimensão literária, característica essencial da minha formação e que me move no compromisso como pesquisadora de relações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil? A resposta é simples: não abrindo. Não é

porque uma pesquisa engaja-se na análise de elementos políticos de um programa cuja natureza é de propagação da arte, que ela deve abrir mão de seu compromisso com a qualidade dessa arte. E foi esse o grande interesse de todo o estudo: a qualidade da arte literária distribuída anualmente e gratuitamente às escolas públicas brasileiras.

E esse aspecto, ou interesse, apresentou mais uma interseção: como desenvolver um estudo que evidencie que duas secretarias do MEC não convergem na compreensão de arte, sem tirar de uma delas o reconhecimento de seu trabalho? Em outras palavras: ao defender que os editais do PNBE organizados pela SEB possuem um alto investimento em aspectos literários e escassos em níveis de reconhecimento e de valorização da diversidade étnico-racial, e que os da Secadi fazem o inverso, queria dizer então que um deles deveria acabar? Se assim fosse, logicamente seriam os da Secadi, já que as demandas da educação nos moldes “universais” são de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica. Mas teria sido realmente esse um dos interesses desta pesquisa?

Ao contrário, ou diferente, o objetivo foi outro: de mostrar que ações divergentes dentro de uma mesma política como é o caso do PNBE podem estar servindo muito mais para “atenuar tensões” (MOEHLECKE, 2009, p. 470) e fortalecer o racismo institucional do que para potencializar o Programa no cumprimento dos diferentes preceitos legais aos que ele está submetido, incluindo a promoção e difusão da arte literária e o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial. E isso foi evidenciado de modo latente na análise da entrevista com a representante da avaliação pedagógica do PNBE e de modo implícito nos discursos e silêncios das duas secretarias envolvidas (SEB e Secadi).

Em outras palavras e com mais elementos: a base do problema não está na existência de editais oriundos de uma secretaria e de outra secretaria (pois os editais da Secadi já seriam uma reação ao racismo institucionalizado via literatura canônica, tradicional e, por consequência, branca[113]) mas sim no fato de práticas como essa terem se naturalizado num processo de conformação de políticas

---

[113] “No campo específico da literatura escrita (já que ela é um determinado tipo de discurso, tipificado principalmente pelos críticos e teóricos das várias épocas e lugares, e, fundamentalmente, por escritores), e particularizando o Brasil, a matriz europeia é predominante. Nossa produção, nesse campo, nasceu, desenvolveu-se e continua seu curso tendo como paradigma a produção europeia. Dizer ‘branca’, nesse caso, é redundância. [...] Verniz ou conteúdo absorvido, o fato é que o chamado cânone literário predominante no Brasil é de estofo europeu” (CUTI, 2010, p. 50).

cindidas que, além disso, mantêm-se com definições e epistemologias opostas, reforçando, nas palavras de Inocência Mata (2014, p. 33), "os *lugares* de hegemonia já cativos" (destaque da autora). Essa perspectiva e constatação parece arriscada por passar muito próximo a argumentos que negam as ações afirmativas como medidas de reparação necessárias "a fim de superar a desigualdade de étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino" (BRASIL, 2004a, p. 12). Bastante fundamentados e legítimos também, muitos desses argumentos apontam o quanto práticas como essa (de editais do PNBE separados, por exemplo) fortalecem o que Walter Mignolo (2008) chama de "política de identidade", que se opõe à necessária "identidade em política". Para o autor, a primeira gera as ações afirmativas que possuiria "lados positivos e negativos. O lado bom é que ela[s] contribu[em] para tornar visível a identidade política escondida sob os privilégios do homem branco e o lado ruim é que ela[s] pode[m] levar a argumentos fundamentalistas e essencialistas" (MIGNOLO, 2008, p. 322). Já a segunda, "identidade em política", não aceita identidades que foram alocadas por discursos imperiais fundamentados em uma "identidade superior", responsável por elaborar "construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los [...] para fora da esfera normativa do 'real'" (MIGNOLO, 2008, p. 291). Assim, de acordo com o autor, somente por meio da identidade em política seria possível construir uma "desobediência epistêmica", que não cederia na decisão de que o "caminho para o futuro é [...] a oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas 'almas' e que revelam ao seu modo de pensar e de saber" (MIGNOLO, 2008, p. 37).

Como ressaltado, argumentos como esse são legítimos em sua perspectiva e levantam questões extremamente relevantes para a análise de uma política nos moldes de uma pesquisa como essa. No entanto, para além dessa intepretação, o argumento aqui defendido ainda é outro: o quanto, mesmo correndo o risco (se se concordar com Mignolo) de estar reforçando a "obediência epistêmica[114]", a união das contribuições teóricas das duas secretarias pode ser útil para superar esse drama vivenciado pelo PNBE rumo a sua efetiva potencialização. E potencialização

---

[114] O autor considera que a obediência epistêmica opera na medida em que políticas de identidade são fortalecidas ao invés de se desenvolver processos de resistência e negação de tais conformações que continuam sendo hierárquicas, ou seja, por meio de "identidades disciplinares" que jogam "de acordo com as regras que ele estava me pedindo para jogar" (MIGNOLO, 2008, p. 300).

aqui tem conceito definido: significa alargar os alcances dessa política educacional para o abarcamento de outras concepções de literatura que não só aquela responsável por uma dicotomia (ora de modo relativamente legítimo e ora de modo abusivo) entre *arte* e *militância*, ou *qualidade* e *inabilidade* com as palavras em sua dimensão artística. Acrescenta-se que essa definição não propõe incorrer na interpretação da mudança de um “foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano” (BRASIL, 2004a, p. 17), indígena ou outro, mas sim na ampliação desse campo. Tal perspectiva converge com o que propõem Mata (2014):

> Por isso, como professora de literatura, estou convencida de que o ensino de *outras* literaturas e a sua inscrição no mapa das ‘literaturas consumidas’ é uma das estratégias para reverter a dimensão eurocêntrica da instituição canônica, enfim, ‘pode constituir um antídoto à eurocentricidade e à miopia cultural das Humanidades’ (Ahmad, 2002, p. 84), tal como hoje se vive nos estudos literários, quer no Ocidente, quer, mais grave ainda, nos próprios espaços assumidamente periféricos que *naturalizaram* a hegemonia ao considerarem que a autoria estrangeira da palavra concede ao enunciado uma legitimidade crítica e teórica exemplar. Mais grave porque se trata de uma inexorável situação de hierarquização consentida que advém da interiorização da subalternidade (MATA, 2014, p. 34, destaques da autora).

De modo geral, com isso, dois objetivos implícitos e intrinsecamente relacionados foram perseguidos neste estudo: a denúncia do silêncio e da naturalização como estratégias de um processo de racialização operando no PNBE. O silêncio do MEC manifestando-se em práticas sutis de discriminação entre demandas da “tônica universalista” (FILICE, 2010, p. 109) e da diversidade étnico-racial de um lado e, de outro, ao silenciamento de outras vozes na literatura do PNBE (em especial a literatura infanto-juvenil) evidenciando que a “feição do racismo à brasileira se pauta por silenciar os discriminados [...] [e e]ssa ideologia vai se imiscuir também na avaliação da arte” (CUTI, 2010, p. 58). E naturalização operando no processo de cristalização de um único modelo de arte como legítimo.

A partir desses objetivos implícitos e do explícito (verificar se estratégias de racialização estão operando no PNBE), os resultados da pesquisa indicaram que:

1) Por meio da análise da trajetória das personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira este estudo evidenciou que as principais características ao longo do tempo se mantiveram similares: oscilando entre sub-representação e subalternidade nas tramas. Apenas nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, é que características mais positivas passaram a ser identificadas nas

obras, embora tenha predominado ainda a sub-representação. Essa última constatação sugere que, além da racialização operando no interior do PNBE por meio de estratégias implícitas de contenção de obras com temáticas relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial, o mercado editorial brasileiro pode estar pouco aberto à produção de tais temáticas. Mesmo que a quantidade e relativa qualidade tenham aumentado – sob a hipótese de atendimento às demandas da educação, principalmente escolas e professoras/es, em função das modificações na LDB –, ainda predomina a baixa proporcionalidade entre personagens brancas e negras, sobretudo em obras para leitoras/es menores. Por isso, este estudo categorizou o contexto atual como um momento de otimismo parcimonioso e ressaltou elementos relacionados à representação, concordando com a perspectiva de Dalcastagnè (2012, p. 17):

> O termo chave, nesse conjunto de discussões, é representação, que sempre foi um conceito crucial dos estudos literários, mas que agora é lido com maior consciência de suas ressonâncias políticas e sociais. [...] O que se coloca não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas, sim, que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

2) No tocante aos estudos sobre o PNBE, a maior parte das pesquisas não conseguiu inserir o eixo raça como categoria analítica das desigualdades que operam, por exemplo, na composição dos acervos, ou ainda não conseguiu correlacionar esse eixo na identificação dos limites do Programa de um modo geral (BRASIL, 2008b). Tais ausências evidenciam facetas das dificuldades/resistências da inclusão de outros eixos de desigualdade para além do econômico como fator negativo em uma política educacional. De outro lado, um pequeno mas já considerável número de estudos sobre a diversidade étnico-racial no PNBE apresenta ainda dificuldades de mobilização para tensionar de modo significativo a política do Programa a fim de gerar mudanças. Esse contexto desvela a fragilidade do grupo em se constituir como “ator coletivo e mobilizar recursos pertinentes” (MULLHER; SUREL, 2002, p. 21).

3) A produção dos editais do PNBE em várias de suas versões demonstrou o quanto as concepções de literatura e diversidade, e as ações de combate às discriminações de modo geral são dúbias, contraditórias e fragmentadas. Por mais

que a contradição seja um caráter intrínseco de toda política (MULLHER; SUREL, 2002), as divergências relacionadas aos conceitos de literatura e diversidade apresentadas na análise dos editais do PNBE elaborados pela SEB e nos elaborados pela Secadi explicitaram marcas particulares do racismo institucional operando para manter subalternizadas as demandas de literaturas para além do “estabelecido” e reduzindo a capacidade de eliminação das disparidades raciais na representação (WERNECK, s/d, p. 33) e na qualidade literária do Programa. Tal contexto requereu da pesquisa um aprofundamento sobre características que concorrem no que seria a melhor definição de “qualidade literária”. Essa discussão em particular ressaltou o caráter político presente na disputa entre um e outro modelo de literatura, que inclusive extrapola as “cercas” tradicionalmente tão preservadas por um grupo de estudiosas/os dos estudos literários, pois aponta para conceitos relacionados à equidade, representatividade e democratização:

> [...] questão mais difícil: o que fazer diante disso? Fica claro que não há uma solução que se esgote dentro do campo literário – trata-se de um problema mais amplo, próprio de uma sociedade marcadamente por desigualdades. No entanto, da mesma forma que é possível pensar na democratização da sociedade, incluindo novas vozes na política e na mídia, podemos imaginar a democratização da literatura.
> A inclusão, no campo literário, talvez, ainda mais do que nos outros, é uma questão de *legitimidade*. [...] Ler Carolina Maria de Jesus como literatura, colocá-la ao lado de nomes consagrados, como Guimarães Rosa e Clarice Lispector, em vez de relegá-la ao limbo do ‘testemunho’ e do ‘documento’, significa aceitar como legítima sua dicção, que é capaz de criar envolvimento e beleza, por mais que se afaste do padrão estabelecido pelos escritores da elite (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 21).

4) Essas considerações também sintetizam a conclusão sobre a análise da entrevista com representante da avaliação pedagógica do PNBE. Enquanto discursos e práticas legitimadoras em nome de uma “essencialização” e cristalização da arte literária restrita a determinados grupos de autoras/es ou concepções continuarem sobrepondo-se à democratização das vozes na literatura (posicionadas não mais como exóticas, apartadas ou menos qualificadas), estaremos diante da manutenção do PNBE fundamentado em bases racializantes.

Além disso, esses resultados sugerem duas grandes “impressões”: a primeira é de que haveria de um lado uma literatura “livre” e de outro uma literatura engajada ou militante; a segunda é de que existiria, por parte de grupos discriminados, uma perseguição à produção literária infanto-juvenil canônica. Mesmo falsas, essas

impressões subsidiaram o que van Dijk (2008) chama de “autoapresentação positiva” e “preservação de faces”: “Na interação, as pessoas tentam agir e, consequentemente, falar de tal modo que seus interlocutores construam a ‘imagem’ mais positiva possível a respeito delas, ou pelo menos tentam evitar uma imagem negativa [...]” (VAN DIJK, 2008, p. 158). De acordo com o autor, tais características “não se limitam a indivíduos, mas também caracterizam, e talvez ainda mais fortemente o discurso mais público das instituições e organizações” (VAN DIJK, 2008, p. 166). Além disso, um processo de *reversão* pôde ser identificado nesses resultados, já que quem questiona a legitimidade e a idoneidade do PNBE é que estaria criando desigualdades. Assim, “*nós* não somos culpados de nenhum ato negativo, eles é que são” (VAN DIJK, 2008, p. 165). Nesse sentido, predominou-se nesta pesquisa a *dissimulação*, em que relações de dominação são “apresentadas de uma maneira que desvia nossa atenção” (THOMPSON, 2002, p. 83) do real problema que é o racismo institucional.

> Por exemplo, já que a discriminação e o racismo estão legal e moralmente proibidos, a maioria dos países ocidentais partilha a crença oficial de que consequentemente essas atitudes não existem mais como característica estrutural da sociedade ou do Estado. E se ainda existem, a discriminação e o preconceito são tratados como incidentes ou desvios, algo que poderia ser atribuído a indivíduos e punido no nível individual. Em outras palavras, o racismo institucional ou sistêmico é negado (VAN DIJK, 2008, p. 166).

E acima de tudo, esses resultados apontaram que se o racismo institucional não for urgentemente combatido por meio de ações contundentes, processos de racialização fundamentados em argumentos de ordens diversas (como “preservação da arte”, por exemplo) fortalecerão cada vez mais essa lógica contraditória e cindida das ações do PNBE. Portanto:

> Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro de suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes (GOMES, 2003, p. 71).

Este trabalho de quatro anos encerra um ciclo iniciado anteriormente ao doutorado e que reuniu pesquisas sobre literatura infanto-juvenil, diversidade étnico-racial e Programa Nacional de Biblioteca da Escola. Encerra também um ciclo

acadêmico de amadurecimento que me impulsiona a trilhar por outros caminhos e iniciar novos percursos.

Mas diferentemente do mestrado que ao terminar o desejo era de recomeçar, nesse caso a vontade é de encerrar esse processo, fechar o “livro” e só abri-lo daqui a alguns anos para ver se houve mudanças nessa política tão cara à sociedade brasileira de formação de leitoras/es e fomento à leitura. Será que os esforços despendidos em estudos como esse reverberarão de alguma forma na gestão e execução do PNBE? Acredito que a qualquer pesquisadora ou pesquisador comprometida/o, essa deve ser sua maior preocupação: se o seu trabalho impactará de alguma maneira no seu objeto.

Esta pesquisa, no desejo de que isso aconteça, encerra retomando alguns aspectos aqui apontados. Para que um programa da dimensão do PNBE atinja eficazmente seus objetivos é necessário que mudanças urgentes aconteçam. Destacam-se, dentre elas, algumas a seguir:

Na dimensão ética

- Ampla divulgação dos acervos que chegam anualmente às escolas, com efetiva formação de mediadoras/es para seu uso e estímulo à leitura nas/os estudantes. E nesse processo incluem-se bibliotecas com estruturas adequadas e profissionais capacitados para o trabalho de organização e promoção de tais espaços. Mais do que isso, é necessário ao corpo docente a compreensão, para além da utopia, de que a biblioteca e seus livros representam armas poderosas de emancipação, se compostas de acervos que propiciam tal condição.

- Para tanto, os acervos devem contemplar as diversidades que compõem as sociedades e seus povos, privilegiando o (re)conhecimento e a riqueza das diversas culturas e modos de se produzir arte literária, superando, com isso, reificações de modos únicos de se manifestar literariamente.

- Inclusão do eixo raça na avaliação de políticas educacionais e reconhecimento que o racismo institucional opera nas gestões públicas, à revelia de gestoras/es mais ou menos engajadas/os no combate ao racismo. E a partir desse reconhecimento, é necessário, concordando com Roberto Brayner Sampaio (2013), a adoção de medidas “jurídico-penais” para garantir que o racismo não continue

obstruindo as potencialidades de uma política educacional: "Ora, não havendo justificativa para a falta de iniciativas no cumprimento da referida política pública imposta pela lei e diante da importância do bem jurídico a ser protegido, a omissão do responsável não poderia ser um indiferente penal" (SAMPAIO, 2013, p. 138).

Na dimensão política

- Estabelecimento de diálogo franco e aberto entre as secretarias do MEC, em especial a SEB e a Secadi, para o desenvolvimento de ações, programas e projetos que convirjam e não concorram em interesses, sobretudo em interesses que digam respeito a toda a sociedade brasileira, como o acesso à leitura e formação de leitoras/es.
- Revisão dos critérios de avaliação das obras (e isso implicaria também reformulação das leis que regem o PNBE, em especial o Decreto nº 7.084 e a Resolução MEC/FNDE nº 7/2009) e reavaliação da participação de outros sujeitos envolvidos com a recepção do PNBE ou interessados nos avanços e melhorias da política: movimentos sociais, professoras/es, bibliotecárias/os e, sobretudo, estudantes.

Além dessas sugestões, apresentam-se a seguir elementos para estudos posteriores:

- Incluir editoras na investigação, para verificar se há práticas deliberadas de sub-representação de temáticas relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial.
- Investigar o ingresso da literatura infanto-juvenil africana e possíveis novos processos de racialização com a preferência de escritoras/es brancas/os.
- Aprofundar a investigação sobre a qualidade da literatura com temáticas relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial: seria tamanha a baixa qualidade a ponto de não serem escolhidas pelo PNBE, ou há, por parte das editoras que mais publicam tais temáticas, dificuldades para a elaboração de catálogos e atendimento aos preceitos burocráticos dos editais?

- Ampliar o investimento em pesquisas com crianças, com diferentes pertencimentos étnico-raciais, sobre a maneira como leem obras com contexto de des/valorização da diversidade.

- Investigar o impacto das comissões criadas para selecionar a instituição responsável pela avaliação do PNBE 2015 e se essa ação se manterá nos anos posteriores, bem como da comissão que coordenará a avaliação do PNBE 2015 e dos anos seguintes.

- Aprofundar a investigação sobre os conceitos de diversidade étnico-racial (em sentido restrito e amplo) por parte das secretarias do MEC, em especial da SEB e da Secadi já que, como constatou não só este estudo mas também Moehlecke (2009, p. 477):

> A análise dos programas/projetos e ações de diversidade desenvolvidos no âmbito do MEC nos permite observar que, se há uma característica comum a todos, esta é justamente sua pluralidade, o que nos obriga a falar, nesse momento, de 'diversidades'. Não há, portanto, uma única concepção de diversidade a orientar as políticas educacionais do governo federal; o termo ainda é polissêmico (MOEHLECKE, 2009, p. 477).

Diante dos resultados aqui apontados bem como as modificações sugeridas para a política do PNBE, é necessária a superação de uma "arrogância bem intencionada" (ADICHIE, 2009) que tem inserido em políticas educacionais produções artísticas com temáticas voltadas para a diversidade étnico-racial de modo estereotipado e/ou subalternizado. Tal arrogância bem intencionada revelou-se na política sobretudo na análise da entrevista e dos editais do PNBE. E da mesma forma que Adichie (2009) e Silva, P. V. B. (2010a) reivindicam que a maneira de lidar com essa postura é por meio de "mil e uma" histórias, a defesa deste estudo é que a inclusão de muitas vozes em uma política educacional, ou seja, de muitas histórias, podem modificar representações limitadas da condição de ser negra/o no mundo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de: RODRIGUES, Erika. In: **Technology, Entertainment, Design – TED**, out./2009. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 14/01/2015.

AGUIAR, Márcio Mucedula. O uso da literatura infanto-juvenil de Pepetela para consciência e superação do colonialismo e racismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Dossiê: raça e racismo na Literatura e no Direito, nº 126, ano XI, p. 13-20, novembro/2011. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15172/8139. Acesso em: 03/09/2014.

AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, p. 17-27.

ALAGOAS. Lei nº 6.814, de 2 de julho de 2007. Autoriza o poder executivo, através da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e do Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas, a elaborar projeto para definir a inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, considerando a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", determinada pela Lei 10.639/03, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas** (DOEAL). Maceió, AL, 03 jul. de 2007, p. 11-12, Ano XCIX, n. 93. Disponível em: www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2007/lei.../file Acesso em: 10/02/2015.

______. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEB/CEE/AL nº 82/2010. Estabelece Normas complementares para a Educação das Relações Étnico-raciais e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Afro-Alagoana, Africana e Indígena nos currículos escolares das instituições, públicas e privadas, integrantes do Sistema Estadual de Ensino do que dispõe as Leis Nacionais nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Lei Estadual nº 6.814/2007. **Diário Oficial do Estado de Alagoas** (DOEAL). Maceió, AL, 17 mai. de 2011, p. 17. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/legislacao-1/leis/2007/lei%206814_2007.pdf. Acesso em: 19/12/2014.

ALMEIDA, Viritiana Aparecida de; SOUZA, Nelson Rosário de. Trajetória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da marcha Zumbi dos Palmares à conferência de Durban. **Sociologias Plurais** – Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 271-290, ago. 2013. Disponível em: http://www.sociologiasplurais.ufpr.br/revista_v1n2.pdf. Acesso em: 07/04/2014.

ALVES, Miriam. Cadernos negros (número 1): estado de alerta no fogo cruzado. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares; FIGUEREDO, Maria do Carmo (Orgs.). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza: PUC Minas, 2002, p. 221-240.

______. Não vede! In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos negros**, volume 33: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2010, p. 124-125.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos (Orgs.). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 31-46.

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CORREA, Priscila Monteiro. Os critérios dos especialistas para os livros literários a serem lidos na escola. In: **Reunião Anual AnPED**, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e Educação: Novas regulações?, 2009.

ANDRADE, Patrícia Ricardo. Literatura e demandas étnico-raciais: o caso de Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato. In: ALMEIDA, Júlia; SIEGA, Paula (Orgs.). **Literatura e voz subalterna**: anais. Vitória: GM, 2013, p. 386-393.

ANTUNES, Walda de Andrade *et al.* De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leituras no Brasil:** antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 123-160.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero em educação. Trad. de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf. Acesso em: 12/12/2012.

ARAUJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 10/01/2015.

BARREIROS, Ruth Ceccon; VIEIRA, Nancy Rita Ferreira. Literatura infantil para uma formação leitora multicultural. **Línguas e Letras**, v. 12, n. 23, p. 329-350, 2. sem. 2011.

BARROS, Rachel Rocha de Almeida. O lugar social das palavras africanas no português do Brasil. In: BARROS, Rachel Rocha de Almeida; CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna. (Org.). **Kulé Kulé:** Visibilidades negras. 1. ed., Maceió: EDUFAL, 2006, p. 9-13.

BATISTA, Marta Rossetti. **Anita Malfati no tempo e no espaço**: biografia e estudo da obra. São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2006.

BAZILLI, Chirley. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 25-58.

______. Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 147-162.

BERGHE, Pierre L. van den. Brasil. In: CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de: KLEVE, Dinah. São Paulo: Summus, 2000, p. 104-105.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos** [online]. v. 24, n. 2, p. 247-273, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n2/a02v24n2.pdf. Acesso em: 02/04/2013.

BLONSKI, Míriam Stella. Saci, de Monteiro Lobato: um mito nacionalista. **Belo Horizonte**, v. 8, p. 163-171, dez. 2004. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Em-tese-2003-pdfs/19-Miriam-Stella-Blonski.pdf. Acesso em: 02/08/2013.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 221-238, dez. 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/894/89425835011.pdf. Acesso em: 31/08/2014.

BORDINI, Maria da Glória. A Literatura Infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D´Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil), p. 47-58.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). **Matrizes**. Ano 2, n. 2, p. 221-246, 1. sem. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997(a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 10/06/2014.

______. Ministério da Educação. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 abr. 1997(b). Seção 1, p. 8519. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1182366/pg-31-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-29-04-1997/pdfView. Acesso em: 18/08/2014.

______. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso em: 10/06/2014.

______. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 12/11/2013.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia do livronauta**: sobrevoando o tesouro da biblioteca e aterrissando na prática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001878.pdf. Acesso em: 26/12/2014.

______. Secretaria de Educação Fundamental. **Histórias e histórias:** guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 99: literatura infanto-juvenil. Brasília: MEC; SEF, 2001b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002593.pdf. Acesso em: 26/12/2014.

______. Presidência da República. **Mensagem de veto nº 7 de 9 de janeiro de 2003**(a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 10/09/2014.

______. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04/11/2013.

______. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004(a). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 10/09/2014.

______. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004(b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 10/09/2014.

______. Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA. **Diário Oficial da União**, n. 250. Brasília, DF, 29 de dez. de 2005. Seção 1, p. 18. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf. Acesso em: 10/10/2014.

______. Tribunal de Contas da União (TCU). **Relatório de monitoramento**: Programa Nacional Biblioteca da Escola / Tribunal de Contas da União; Relator Ministro Guilherme Palmeira. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006. Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2058966.PDF. Acesso em: 18/02/2013.

______. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008(a). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. de 2008, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04/11/2013.

______. **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008(b).

______. Ministério da Educação. FNDE. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009(a). Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. de 2009. Seção 1. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/22-2009?download=156:res07-20032009. Acesso em: 08/02/2013.

______. **Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2009(b). Disponível em: http://www.portaldaigualdade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf. Acesso em: 10/09/2014.

______. Resolução nº 39, de 17 de julho de 2009(c). Altera a Resolução Nº 7, de 20 de março de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. de 2009. Seção 1. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000039&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 18/08/2014.

______. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Portaria nº 99, de 29 de julho de 2009(d). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. de 2009, n. 145, p. 16. Disponível em: http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/DOU/2009-2/07/DO1_2009_07_31.pdf

______. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010(a). Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. de 2010, p. 3 (Edição Extra). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 10/11/2013.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/2010**(b). Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

______. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011(a). Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. de 2011, p. 1 (Edição extra). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 18/08/2014.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6/2011(b). Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. de 2011. Seção 1, p. 28. Disponível em: http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8180&Itemid=. Acesso em: 10/09/2014.

______. Resolução CD/FNDE nº 26, de 24 de maio de 2011(c). Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, para garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo em escolas públicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. de 2011. Seção 1. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3449-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-24-de-maio-de-2011. Acesso em: 18/08/2014.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Chamada Pública nº 2/2014, de 16 de outubro de 2014(a). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. de 2014. Seção 3, p. 57-58. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/10/2014&jornal=3&pagina=57&totalArquivos=244. Acesso em: 28/12/2014.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 55, de 27 de novembro de 2014(b). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 dez. de 2014. Seção 2, p. 19. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/81384321/dou-secao-2-02-12-2014-pg-19. Acesso em: 28/12/2014.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 56, de 28 de novembro de 2014(c). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 dez. de 2014. Seção 2, p. 19. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/81384321/dou-secao-2-02-12-2014-pg-19. Acesso em: 28/12/2014.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 62, de 10 de dezembro de 2014(d). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. de 2014. Seção 1, p. 9. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=11/12/2014. Acesso em: 11/02/2015.

BROOKSHAM, David. **Raça & cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CAMPOS, Nathalia de Aguiar Ferreira. Literatura e militância: o escritor brasileiro e seu ofício em sociedade nas décadas de 1930-1950. **ReVeLe**, n. 5, maio/2013, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/view/4342. Acesso em: 15/10/2013.

CANDEIA. Dia de graça. Candeia. In: **Candeia**. Rio de Janeiro: Gravadora Equipe, 1970. 1 LP.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. **Black Power:** the politics of liberation in America, 20. ed., New York: Random House, 1992 [1967].

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5304. Acesso em: 14/02/2013.

CASHMORE, Ellis. Racismo institucional. In: ______. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de: KLEVE, Dinah. São Paulo: Summus, 2000, p. 473-469.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Nely Novaes. **Dicionário crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**: séculos XIX e XX. – 4. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

______. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COPES, Regina Janiaki. **Políticas públicas de incentivo à leitura**: um estudo do projeto "Literatura em minha casa". Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. O processo de seleção dos acervos do PNBE 2008: uma abordagem reflexiva. In: I Encontro do Grupo de Estudos Interdisciplinares de Literatura e Teoria Literária - MOEBIUS, 2010, Dourados. **Anais...**, 2010. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/site/moebius/files/2011/04/Maisa-Barbosa.pdf. Acesso em: 18/08/2014.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação**: a função supletiva e redistributiva da União – FNDE em destaque. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a07v30n1.pdf. Acesso em: 03/06/2014.

CRUZEIRO DO SUL. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/CZS nº 01/2013. Estabelece normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana das Escolas de Ensino Fundamental – séries regulares e EJA, Educação Infantil da rede Municipal de Ensino do Município de Cruzeiro do Sul – Acre e Escolas Particulares. **Diário Oficial do Estado do Acre** (DOEAC), 25 jul. de 2013, p. 44. Caderno único. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/56998879/doeac-caderno-unico-25-07-2013-pg-44. Acesso em: 23/10/2014.

CUTI. Fundo de quintal nas umbigadas. In: Comissão Nacional do I Encontro de poetas e ficcionistas negros brasileiros (Org.). **Criação crioula, nu, elefante branco**. São Paulo: Imesp, 1987, p. 151-160.

______. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010 (Coleção Consciência em Debate).

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. 1. ed., Rio de Janeiro, Vinhedo: Editora da UERJ, Horizonte, 2012.

______. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível em: http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/257/259. Acesso em: 28/12/2014.

DEBUS, Eliane. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf. Acesso em: 29/08/2014.

______. A literatura angolana para infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1129-1145, out./dez. 2013. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38160/27752. Acesso em: 29/08/2014.

DEBUS, Eliane; BALÇA, Ângela. Literatura infantil portuguesa e brasileira: contributos para um diálogo multicultural. **Via Atlântica**, n. 14, p. 63-74, dez/2008. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50380. Acesso em: 31/08/2014.

DEBUS; Eliane Santana Dias Debus; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 133-144, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/19/18. Acesso em: 03/09/2014.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 38, jul./2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm. Acesso em: 12/04/2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.

______. Literatura e Afrodescendência. **Literafro:** Portal da Literatura Afro-brasileira 2013. Belo Horizonte – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/. Acesso em: 20/03/2014.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 15. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1999.

ERENBLUM, Andrea; PAIVA, Jane. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras, v. 1., Brasília: Ministério da Educação, 2008.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 1.967/2009. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, p. 20. Vitória-ES, 18 mar. 2010. Disponível em: https://dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/#/p:28/e:783?find=resolução cee. Acesso em: 23/10/2014.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

______. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem. 2009. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4365/4510. Acesso em: 27/03/2014.

FERES JÚNIOR, João; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes; EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o politicamente correto. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 69-108. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/dados/v56n1/a04v56n1.pdf. Acesso em: 08/01/2015.

FERLETE, Fátima de Oliveira; FERNANDES, Célia Regina Delácio. A escola na literatura infanto-juvenil - PNBE/1999. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patricia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (Orgs.). A **Literatura infantil e juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, v. 01, p. 335-359.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Perspectivas para a formação do leitor: a leitura em 25 anos do Menino Maluquinho. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 60, p. 17-34, jan.-jun., 2011.

______. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/848/84824567005.pdf. Acesso em: 20/06/2014.

FERRAZ, Marcos. Estado, sociabilidade e educação. In: GOUVEIA, André; SOUZA, Angelo; TAVARES, Taís (Orgs.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2013, p. 23-49.

FERREIRA, Elio; MENDES, Algemira de Macedo (Orgs.). **Literatura afrodescendente**: memória e construção de identidades. São Paulo: Quilombhoje, 2011.

FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. **A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo**: uma análise a partir de obras do PNBE/2005. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade de Brasília – UnB, 2008.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/.../1/2010_RenisiaCristinaGarciaFilice.pdf . Acesso em: 27/03/2014.

FNDE. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico. Acesso em: 21/08/2012.

FREIRE, Manoel. A retórica do oprimido: sobre a ideia de literatura militante em Lima Barreto. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 1, p. 1-16, 2008.

FREITAS, Patrícia de. De figurantes a protagonistas: a literatura infantil como um dos instrumentos de efetivação da Lei 10.639. **Historien** – Revista de História [4]; Petrolina, p. 256-264, out/abr. 2011.

GATES, Henry Louis. **The signifying monkey**: a theory of African-American literary criticism. New York: Oxford University Press, 1989. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=yCk5oNtPhwAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 19/12/2014.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de: LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CP nº 03 de 06 de fevereiro de 2009. Estabelece normas complementares para a inclusão, no Sistema Educativo do Estado de Goiás, das disposições das Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08. Disponível em: http://www.cee.go.gov.br/wp-content/uploads/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-CP-N-03-de-2009.pdf. Acesso em: 23/10/2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade**

na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 66-76.

______. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: EDUCAÇÃO, Ministério da/ DIVERSIDADE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 37-62 (Coleção Educação para todos).

______. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971. Acesso em: 11/10/2014.

______. Apresentação. In: ______. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**, 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 7-17. (Educação para todos; 36). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 19/12/2014.

______. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: ______. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**, 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33. (Educação para todos; 36). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 19/12/2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

______. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

______. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 209-224.

IANNI, Otávio. A racialização do mundo. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **8**(1), p. 1-23, maio de 1996. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v081/a_racializacao.pdf. Acesso em: 08/01/2014

JESUS, Rodrigo Ednilson de; REIS, Eliane Batista dos. Juventude e diversidade étnico-racial. In: CIRREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla

Linhares (Orgs.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 179-217.

JUNQUEIRA, Célia Costa. Entrevista com Laura Sandroni e Elizabeth Serra. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo Serra; ZINCONE, Gisela. **Um imaginário de livros e leituras**: 40 anos da FNLIJ. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2008, p. vii-xviii.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KICH, Morgana. **Mediação de leitura literária**: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, 2011.

KING, Joyce Elaine. A Passagem Média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In: SILVA, Luiz Eron da (Org.). **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 75-101.

LAESER. **Tempo em curso**. O IDH 2013 desagregado pelos grupos de cor ou raça. Ano V, v. 5; n. 11, nov., 2013. Disponível em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/tempo%20em%20curso/TEC%202013%2011.pdf. Acesso em: 10/09/2014.

______. **Tempo em curso**. Conjuntura econômica do primeiro trimestre de 2014. Ano VI, v. 6, n. 6, jun., 2014. Disponível em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/tempo%20em%20curso/TEC%202014-06.pdf. Acesso em: 10/09/2014.

LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. **Monteiro Lobato e outros modernismos brasileiros** [site], 1998. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf. Acesso em: 02/06/2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/304/474. Acesso em: 27/03/2014.

LEMOS, Helen Denise Daneres. **As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças**: um olhar sobre o PNBE 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

LOBATO, Monteiro. **O saci**. São Paulo: Editora Globo, 2007 [1921]. [Obra editada com base na publicação das Obras completas de Monteiro Lobato da Editora Brasiliense de 1947].

______. **Caçadas de Pedrinho**. 50. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

______. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Editora Globo, 2009 [1931]. [Obra editada com base na publicação das Obras completas de Monteiro Lobato da Editora Brasiliense de 1947].

LOPES, Naiane Rufino. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010**: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Campus Marília, 2012.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface**: Comunicação Saúde Educação v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf. Acesso em: 27/03/2014.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 1, p. 111-130, 2010. Disponível em: http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/3607.pdf. Acesso em: 01/09/2014.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção texto e linguagem).

MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Tempos de racialização: o caso da 'saúde da população negra' no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12, n. 2, p. 419-46, maio-ago.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n2/09.pdf. Acesso em 02/04/2013.

MALACHIAS, Antonio Carlos *et al.* Experiência na área de políticas educacionais. In: In: SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2010, p. 135-186.

MARÇAL, José Antonio. **Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros(as)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

MARIANO, Lara Cardoso. O discurso ideológico na literatura de Monteiro Lobato. **Ofaié**, ed. 1, v. 1, 2013/01, p. 52-62.

MARQUES, Ana José. **Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação – MEC. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de

Educação da Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: repositorio.unb.br/handle/10482/8679?mode=full. Acesso em: 27/03/2014.

MARQUES, Maria José Diógenes Vieira. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**: PNBE do correio à sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

MARTINS, Aracy; COSSON, Rildo. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 53-78.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 143-170.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2014. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/.../10957. Acesso em: 20/12/2014.

MEC. Secretaria de Educação Básica. **Nota pública de esclarecimento**. Brasília, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16571&Itemid=. Acesso em: 28/12/2014.

______. **Relatório de Gestão do Exercício 2012**. Brasília, março/2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15144&Itemid=. Acesso em: 03/04/2015.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório de Gestão – Exercício 2013**. Brasília, março/2014b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc.... Acesso em: 03/04/2015.

MILES, Robert. Relações raciais: perspectiva 1. In: CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de: KLEVE, Dinah. São Paulo: Summus, 2000, p. 485-488.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. Tradução de: NORTE, Ângela Lopes. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 10/12/2014.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf. Acesso em: 07/04/2014.

______. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.461-487, mai/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008. Acesso em: 27/03/2014.

MONSMA, Karl. Racialização, racismo e mudança: um ensaio teórico, com exemplos do pós-abolição paulista. **Anais...** XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social. Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364748564_ARQUIVO_Monsmatrabalho.pdf. Acesso em: 02/04/2014.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83VSE4/disserta__o_daniela_montuani__vers_o_final_09.pdf?sequence=1. Acesso em 12/07/2014.

______. Acervos de literatura chegam na escola? In: PAIVA, Aparecida. **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 77-110.

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/848/84824567004.pdf. Acesso em 23/12/2014.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução de: BAVARESCO, Agemir; FERRARO, Alceu R. Pelotas: EDUCAT, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social 3).

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 35-50.

______. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: http://www.usp.br/revistausp/68/05-kabengele-munanga.pdf. Acesso em: 25/12/2014.

______. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

______. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Segunda edição das obras O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahim. **De olho no preconceito:** um guia para professores sobre racismo em livros para criança. São Paulo: Fundação

Carlos Chagas, 1990. Disponível em: http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1316/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 26/12/2014.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, p. 287-308, v. 19, n. 1, 2006 [1955]. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf. Acesso em: 02/04/2014.

OLÉRIA, Ellen. Testando. In: **Ellen Oléria**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2013. 1 CD, digital, estéreo.

OLIVEIRA, Lívio Lima de. **Indústria editorial e o Governo Federal**: o caso do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras:** 1979-1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

______. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In: **Anais**... XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008, USP – São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 31/08/2014.

______. Literatura infanto-juvenil contemporânea no Brasil e em Moçambique: tecendo negritudes. Itabaiana: **GEPIADDE**, Ano 4, v. 7, p. 75-92, jan-jun de 2010a. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_7/FORUM_V7_05.pdf. Acesso em: 02/09/2014.

______. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000 – 2007)**: entrelaçadas vozes tecendo *Negritudes*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, 2010b.

OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Vorediane%20Cintia%20de%20Souza%20Oliveira.pdf. Acesso em: 13/09/2012.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. **Arte e silêncio**: a arte africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no Livro Didático Público de Arte do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M12_Marcolino%20Gomes%20de%20Oliveira%20Neto.pdf. Acesso em: 13/09/2012.

PAGANOTTI, Ivan. A discussão da visibilidade e a revisão da censura na esfera pública. **Anais...** II Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade de São Paulo, 23 a 27 de abril de 2012. São Paulo: FFLCH-USP, 2012. p. 1-22. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/SemDisc2012/11-4_Ivan_Paganotti.pdf. Acesso em: 05/01/2015.

PAIVA, Aparecida *et al.* **Literatura na infância**: imagens e palavras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf. 13/02/2013.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças; onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b, p. 35-52.

______. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 503-533. (Didática e prática de ensino).

______. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: ______ (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012a, p. 13-33.

______. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012b.

PAIVA, Fabrícia Vellasquez. **A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor**: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

______. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação, 1. ed., Curitiba: CRV, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 04, de 02 de agosto de 2006. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial Executivo do Paraná**, 22 ago. de 2006, n. 7295, p. 9. Disponível em: https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/localizar.do. Acesso em: 23/10/2014.

PASSIANI, Enio. Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 7, jan/jun 2002, p. 254-270. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n7/a11n7.pdf. Acesso em 15/10/2013.

PAULA, Flávia Ferreira de; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Políticas Públicas de Leitura: um estudo do projeto *Literatura em Minha Casa*. **Anais do Seta**. Unicamp, v. 5, XVI Seminário de Teses em Andamento, 2011, p. 383-399.

PENTEADO, Claudio. O debate político no twitter nas eleições presidenciais de 2014 no Brasil. **Em Debate**, Belo Horizonte, v. 6, n. 6 , p. 47-54, out. 2014. Disponível em: http://opiniaopublica.ufmg.br/site/files/artigo/6-Outubro-14-DOSSIE-Claudio-Penteado.pdf. Acesso em: 02/01/2015.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Panorama da Literatura Afro-Brasileira. **Literafro:** Portal da Literatura Afro-brasileira 2013. Belo Horizonte – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/. Acesso em: 20/03/2014.

PIZA, Edith. **O caminho das águas**: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com Arte, 1998.

[PNBE 2005] BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2005. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=346:edital-pnbe-2005. Acesso em: 16/06/2014.

[PNBE 2013]. BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SECADI. SEB. Edital de Convocação 08/2011 – CGPLI. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 dez. 2011. Seção 3, p. 57. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe... Acesso em: 10/09/2014.

[PNBE 2014]. BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SECADI. SEB. Edital de Convocação 04/2012 – CGPLI. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 dez. 2012. Seção 3, p. 64. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe... Acesso em: 10/09/2014.

[PNBE 2015]. BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SECADI. SEB. Edital de Convocação 03/2014 – CGPLI. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 jun. 2014. Seção 3, p. 61. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe... Acesso em: 10/09/2014.

[PNBE Indígena 2015]. Ministério da Educação. FNDE. SECADI. Edital de Convocação 01/2014 – CGPLI. Edital de convocação para inscrição e seleção de

obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Indígena 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 jan. 2014. Seção 3, p. 52. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8697:edital-pnbe-indigena-2015. Acesso em: 10/09/2014.

[PNBE Temático 2013]. BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. SECADI. Edital de Convocação 01/2012 – CGPLI. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 mai. 2012. Seção 3, p. 37. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe... Acesso em: 10/09/2014.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados** 18 (50), p. 161-193, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103. Acesso em: 27/03/2014.

PORCIÚNCULA, Rafael Fúculo. **As ideias raciais na obra de Monteiro Lobato**: ficção e não ficção. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/ri/2668/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Rafael_F%C3%BAculo_Porci%C3%BAncula.pdf. Acesso em: 04/10/2014.

QUEIROZ, Renato da Silva. O herói-trapaceiro: notas sobre a figura do *trickster*. **Tempo Social**, v. 3, n. 1-2, p. 93-107, 1991. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0312/O_HEROI.pdf. Acesso em: 19/12/2014.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola** [recurso eletrônico]: da concepção à mediação do PNBE. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NEVES, Nathalie Vieira; ORSO, Aline Crisleine. Vozes d'África no PNBE 2008. **Antares**, v. 3, n. 6, p. 187-207, jul./dez. 2011.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007, p. 25-37.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da; ARAUJO, Débora Cristina de. Política educacional e a Lei 10.639/03. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). **África da e pela diáspora**: pontos para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Curitiba: NEAB-UFPR, 2013, p. 19-30. (Coleção Cadernos NEAB-UFPR).

RODRIGUES, Poliana Rezende Soares. **Infância negra**: uma análise da afirmação da identidade afrodescendente a partir das imagens de livros infantis. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2012.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações. **Revista Ecos** (Cáceres), v. 11, p. 131-139, 2011. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/131_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf. Acesso em: 03/09/2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985 (Teses; 11).

RUVIARO, Eduardo Missau; RUVIARO, Henrique Missau Ruviaro. Os reflexos da rede na democracia representativa: uma análise da eleição presidencial brasileira de 2014 sob a ótica de aplicativos sociais. **Democracia Digital e Governo Eletrônico**, Florianópolis, n. 11, p. 163-186, 2014. Disponível em: http://www.buscalegis.ccj.ufsc.br/revistas/index.php/observatoriodoegov/article/view/34373/33217. Acesso em: 02/01/2015.

SAMPAIO, Roberto Brayner. Criminalizar o racismo. In: MORAES, Fabiana; Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo (Coord.). **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

SANTOS, Elisângela da Silva. O Sítio do Picapau amarelo e a sua divisão social do trabalho. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 249-266, jan/jun. 2007. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3405/2769. Acesso em: 01/10/2014.

SANTOS, Tarcyanie Cajueiro. A Campanha #somostodosmacacos de Neymar: uma reflexão sobre o racismo no futebol. **Anais...** 4º Congresso Internacional Comunicação e Consumo – Comunicon 2014. PPGCOM ESPM, São Paulo, 08 a 10 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.espm.br/download/Anais_Comunicon_2014/gts/gt_nove/GT09_TARCYANIE_SANTOS.pdf. Acesso em: 05/01/2014.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27543/R%20-%20D%20-%20SANTOS,%20WELLINGTON%20OLIVEIRA%20DOS.pdf?sequence=1. Acesso em: 13/09/2012.

SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. **Criança negra e educação**: um estudo etnográfico na escola. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista: Assis, 2007.

SCHNAIDERMAN, Boris. Prefácio. In: EIKHENBAUM, Boris [et. al.]. **Teoria da literatura**: formalistas russos. Tradução de: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro [et. al.]. 2. ed., Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 287-292, jan./ jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n25/a15v1225.pdf. Acesso em: 02/04/2013.

SILVA, Ana Cláudia da. A resistência da poesia angolana na literatura infanto-juvenil de Ondjaki. **Anais do CENA**, v. 1, n. 1, p. 19-25, Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_6.pdf. Acesso em: 03/09/2014.

SILVA, Bruna Lidiane Marques da. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006**: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SILVA, Halina Paganelli. **Pragmática da comunicação**: uma análise do politicamente correto na literatura infantil. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Paraná, 2012.

SILVA, Leda Cláudia da. Representação feminina na narrativa infantojuvenil brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. n. 36, Brasília, julho/dezembro de 2010. Disponível em: http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/3605.pdf. Acesso em: 30/10/2013.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infantojuvenil**: escritoras negras contam outra história. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Brasília, 2012.

SILVA, Maria Betânia; FIGUEIROA, Maria Bernadete Martins de Azevedo. Uma educação para além do conto de fadas. In: In: MORAES, Fabiana; Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo (Coord.). **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013. Disponível em: http://www.mppe.mp.br/mppe/images/Livro10web.pdf. Acesso em: 27/12/2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

______. Raça/cor. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/pdf/153.pdf. Acesso em: 21/11/2014.

______. Por sempre mais uma história. In: SOARES, Leôncio [et al.] (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 680-692.

______. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 110-129, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.pdf. Acesso em: 13/09/2012.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 2a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48 (Linguagem e educação).

SOUSA, Andréia Lisboa de. A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. In: EDUCAÇÃO, Ministério da/ DIVERSIDADE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204 (Coleção Educação para todos).

SOUZA, Fernanda Cristina. As representações da diferença em livros infantis: uma análise do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação Especial – 2008 (PNBE/Esp 2008). **Anais...** V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 3 a 6 de novembro de 2009 – Londrina – PR, p. 687-694.

SOUZA, Florentina. Cadernos Negros: literatura afro-brasileira? In: Edimilson de Almeida Pereira (Org.). **Um tigre na floresta de signos**: estudos sobre poesia e demandas sociais, v. 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 212-227.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 105-120.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOLEDO. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 001-CME/TOLEDO. Normas Complementares Municipais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Disponível em: http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/DELIBERACAO_001_08_CME.pdf Acesso em: 23/10/2014.

TURCHI, Maria Zaira. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. In: VASCONCELOS, Maria Luíza Batista Bretas (Org.). **Biblioteca escolar**: uma ponte para o conhecimento. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Goiânia: SEDUC, 2009, p. 97-103.

TRAVASSOS, Sônia M. M. F. **A obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

TROYNA, Barry. Educação e diversidade cultural. In: CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de: KLEVE, Dinah. São Paulo: Summus, 2000, p. 180-183.

TROYNA, Barry; CASHMORE, Ellis. Relações raciais: perspectiva 2. In: CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de: KLEVE, Dinah. São Paulo: Summus, 2000, p. 488-492.

VACARIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 08, de 16 de dezembro de 2010. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: http://vacaria.rs.gov.br/docs/res08.pdf. Acesso em: 23/10/2014.

VAN DIJK, Teun A. Discurso de las élites y racismo institucional. In: BASTISTA, Manuel Lario (Coord.). **Medios de comunicación e inmigración**. Murcia: Convivir sin Racismo: CAM - Obra Social, 2006, p. 15-34.

______. **Discurso e poder**. HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

VAZ, José Carlos; RIBEIRO, Manuella Maia; MATHEUS, Ricardo. Dados governamentais abertos e seus impactos sobre os conceitos e práticas de transparência no Brasil. **Cadernos PPG-AU/FAUFBA**, v. 9, p. 45-62, 2010.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_venancio2.pdf. Acesso em: 13/09/2012.

VENANCIO, Tatiana; TAKATA, Roberto. Negar existência colabora com a perpetuação do racismo ao longo dos séculos. **ComCiência**, n.159, Campinas, jun. 2014. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000500006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05/01/2015.

WALTER, Roland. Tecendo identidade, tecendo cultura: os fios da memória na literatura afrodescendente das Américas. In: FERREIRA, Elio; MENDES, Algemira de Macedo (Orgs.). **Literatura afrodescendente**: memória e construção de identidades. São Paulo: Quilombhoje, 2011, p. 153-158.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Geledés – Instituto da Mulher Negra; Cfemea – Centro Feminista de Estudos e Assessoria, s/d. Disponível em: www.seppir.gov.br/publicacoes/publicacoes.../racismo-institucional. Acesso em: 08/01/2015.

YUNES, Eliana *et al.* De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leituras no Brasil:** antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 123-160.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991 (Coleção Contexto Jovem).

ZILBERMAN, Regina *et al.* De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leituras no Brasil:** antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 123-160.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PNBE

Informações pessoais

Nome, raça/cor

Tempo de atuação na área da literatura

Tempo de atuação na instituição

Informações sobre a instituição e o PNBE

1. Quantos membros da instituição participam da seleção do PNBE?

2. Quais são os nomes? (É possível a divulgação?)

3. Há algum membro do grupo que pesquise relações étnico-raciais?

4. No que se refere à recepção das obras no público-alvo, os/as estudantes, como você avalia o PNBE? É um Programa de alto, médio ou baixo impacto?

5. Qual tem sido o papel da instituição em relação ao PNBE? Relaciona-se apenas com o caráter avaliativo das obras inscritas no Programa ou também participa da elaboração de editais de seleção?

6. Você poderia explicar sucintamente como se dá o processo de seleção das obras?

7. Quais são os principais motivos que levam um livro candidato ao PNBE ser excluído? Algum desses motivos relaciona-se com a discriminação racial? Cite exemplos.

8. Dentre os critérios dos editais, em dois trechos verificam-se passagens que aludem ao tema da discriminação. Observando o PNLD, há uma abordagem mais detalhada sobre o tema da discriminação, citando o combate à discriminação pela orientação sexual, pelo gênero, pela raça/cor. Quais são os motivos, na sua opinião, para essa diferenciação?

9. Algumas pesquisas atuais têm apontado que nos últimos anos tem havido um aumento na quantidade de livros que apresentam personagens negras, tanto em posição de protagonistas quanto em coadjuvantes, ambos em condição de valorização. Você percebe esse movimento nos livros candidatados à seleção do PNBE? A que você atribui essa postura?

10. Existem informações/instruções oficiais sobre proporcionalidade de livros com temática indígena ou afro-brasileira e africana?

11. No processo de seleção, analisa-se a posição que tais personagens ocupam na trama, por exemplo: i) se exercem atividades estereotipadas ou se rompem com estereótipos; ii) se reiteram ou refutam conceitos como o mito da democracia racial; iii) se autovalorizam seu pertencimento étnico-racial, incluindo cabelo, cor de pele, traços físicos, etc.?

12. No que você considera que essa instituição que participa da avaliação e escolha de livros literários para as escolas públicas brasileiras precisam aprimorar para que essa seleção atinja os patamares de democratização, justiça social e equidade de raça/cor e gênero (incluindo diversidade sexual)?

13. Como a instituição avaliou a polêmica sobre a produção literária de Monteiro Lobato, quando da emissão de um parecer do CNE sobre marcas de racismo em uma de suas obras?